

2010 FEBR 8



54822
3 FI M73

TANÍTÓK
ÉS
TANÁROK
SZÁMÁRA

3

MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

2017. 57. ÉVFOLYAM



MÓDSZERTANI KÖZLEMÉNYEK

LVII. évfolyam 2017. 3. szám

TARTALOM

JASKÓNÉ GÁCSI MÁRIA

Kulturális különbségek a sokszínűség dimenziójában (Pedagógusok, óvodapedagógus-jelöltek, óvodapedagógusok számára) 1

BONDOR MÓNICA

Tehetséggondozás LÜK-játékkal az 1. és 2. osztályos tanulók tanítási óráin (Logika, ügyesség, kreativitás, motiváció, tanulás) 15

SÁRVÁRI TÜNDE

„Hallgatni arany!” (A beszédértés fejlesztésének lehetőségei a 6–10 éves korosztály német mint idegennyelv-oktatásban) 21

ZS. SEJTÉS GYÖRGYI

A szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek mérési lehetőségei 8. osztályban 26

TÓTH-KOCSIS CSILLA

Drámapedagógiai módszerek alkalmazása az iskolai konfliktusok megelőzésében 36



Főszerkesztő:

Bácsi János

Szerkesztők:

Annus Gábor

Cs. Bogyó Katalin

Jancsák Csaba

Szerkesztőbizottság:

Szabóné Bárdos Csilla (Pécs), Ember Sándor (Debrecen),

Munkácsi László (Budapest), Sándor József (Eger)

Szerkesztőségi titkár:

Tóth Eszter

Kulturális különbségek a sokszínűség dimenziójában

Pedagógusok, óvodapedagógus-jelöltek, óvodapedagógusok számára

JASKÓNÉ GÁCSI MÁRIA

maria.gjasi@gmail.com

Miskolci Egyetem, Bölcsészettudományi Kar, Tanárképző Intézet, Miskolc



Kulcsszavak: *előítélet, individuum, kulturális alázat, sztereotípiák, szubkultúra*

Írásom tárgya egy pedagógusoknak és pedagógusjelölteknek szánt tananyagmodul bemutatása. A tananyag közvetlen célja a sokszínű, különböző kultúrák ütköztetése, valamint a hátrányos helyzetű gyermekek fejlődésének támogatása, továbbá az interkulturalitás, sztereotípiák tudatosítása, előítélet-mentes pedagógia megvalósítása. A pedagógiának sarkalatos pontja a kulturális különbségek kezelése. Minden gyermek valamilyen családból érkezik egy adott nevelési intézménybe, és magukkal visznek kulturális sablonokat, előítéleteket, szokásokat. Ez a sokszínűség kihívást jelent a pedagógusok számára; sok esetben nincs elég információjuk, nem tudnak döntéseket hozni, nem képesek kezelni előítéleteiket, sztereotípiáikat.

MODULLEÍRÁS

Ajánlott kurzus, tematikai egység	Szakmai képességfejlesztés; Óvodapedagógia; Integrált, inkluzív nevelés; Reformpedagógiai ismeretek
Ajánlott időkeret	2×45 perc
A modul közvetlen célja	Sokszínű, különböző kultúrák ütköztetése. A hátrányos helyzetű gyermekek fejlődésének támogatása az óvodában. Interkulturalitás, sztereotípiák tudatosítása, előítélet-mentes pedagógia.
A modul témái, tartalma	A halmozottan hátrányos helyzetben élő gyermekek neveléséhez szükséges módszertani kultúra fejlesztése, gazdagítása. Kulturális különbözőség, kulturális különlegesség. A személyiség- és a tevékenységközpontú pedagógia az óvodai életben.

<p>A pedagógus-kompetenciák fejlesztésének fókuszai</p>	<p>Objektivitásra törekvés; pozitív, támogató magatartás tanúsítása, a gyermeki személyiség tiszteltben tartása. Differenciálás és individualizálás elvének a prioritása.</p> <p>A gyermekek családi, szociokulturális háttérének figyelembe vétele az értékelés során.</p> <p>A pedagógiai munka értékelése, ellenőrző szerepe a gyermeki teljesítmény és fejlődés kontextusában. Előítélet-tudatos tisztelt, a kulturális alázat megtagasztalása. Konstruktív óvodapedagógusi attitűd formálása. Tudatos pedagógiai nézet és lehetséges pedagógusszerepek közti kapcsolat vállalása.</p>
<p>Kapcsolódási pontok</p>	<p>Óvodai Nevelés Országos Alapprogramhoz: az óvodai nevelés feladatai; Az érzelmi, az erkölcsi és a közösségi nevelés; Az óvodai élet tevékenységi formái és az óvodapedagógus feladatai.</p> <p>Tantárgyakhoz: Játékpedagógia és módszertan, Testnevelés és módszertan, Környezeti nevelés és módszertan, Drámapedagógia és módszertan</p> <p>Modulhoz: Óvodanevelés-kompetencia</p>
<p>Támogatórendszer</p>	<p>Allport G. W. 1999: <i>Az előítélet</i>. Budapest: Osiris Kiadó.</p> <p>Bácskai Júlia – Fischer Eszter – Mohás Livia – Vekerdy Tamás 2011: <i>Elszakadás a szülői háztól</i>. Budapest: Saxum Kiadó.</p> <p>Christina Meagher 2012: 4 Babies, 4 Countries, 1 Year [https://www.youtube.com/watch?v=O3NXXai400Y – 2017.08.22.]</p> <p>Elternchance honlapja http://familienbildung-ist-zukunft.de/</p> <p>Fonay Tiborné – Kissné Takács Erika – Rákóczi Zoltánné 2006: <i>A gyermek megismerésének első lépései</i>. Debrecen: Pedellus Tankönyvkiadó.</p> <p>Kovácsné Bakosi Éva 2008: <i>A játékszóképesség mint a kisgyermkekkel foglalkozók kulcskompetenciája</i>. Debrecen: DE Gyermeknevelési és Felnőttképzési Kar.</p> <p>Lovas Mihályné – Tarr Ágnes 2011: <i>Varázstükör: drámapedagógiai játékgyűjtemény óvodásoknak kommunikációs neveléshez</i>. Budapest: Nemzeti Geográfiai Kft.</p> <p>Lukács Józsefné – Ferencz Éva 2011: <i>„Őszől őszig” – a teljes sorozat</i>. Budapest: Flaccus Kiadó.</p> <p>Mérei Ferenc – V. Binét Ágnes 1997: <i>Gyermeleléktan</i>. Budapest: Gondolat-Medicina.</p> <p>Pappné Gazdag Judit 2008: <i>A babzsák Tartásjavító, izomerősítő és nyújtó, valamint mozgásügyességet fejlesztő gyakorlatok óvodások és kisiskolások számára</i>. Budapest: Flaccus Kiadó.</p> <p>Pálfi Sándor 2013: <i>A magyar óvodai projektpedagógia gyakorlati jegyei</i>. Debrecen: Debreceni Egyetem Kiadó.</p> <p>Pukánszky Béla – Németh András 1994: <i>Neveléstörténet</i>. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.</p> <p>Ranschburg Jenő 2014: <i>A világ megismerése óvodáskorban</i>. Bu-</p>

	<p>dapest: Saxum Kiadó.</p> <p>Rudolf Steiner 2005: <i>A szabadság filozófiája</i>. Budapest: Genius Kiadó.</p> <p>Rudolf Steiner 2005: <i>A gyermek egészséges fejlődése</i>. Magyar Antropozófia Társaság.</p> <p>Székely György (szerk.) 2003: <i>Szabadságra nevelés</i>. Budapest: „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány.</p>
--	---

Módszertani ajánlás

A tananyag tartalma több pedagógiai és pszichológiai ismeret meglétét igényli, ezért az interdiszciplináris jellege meghatározó.

A modul feldolgozásához használt filmrészletek a Los Angeles-i USC, Soá Alapítvány Vizuális Történelmi Archivumának anyagát képezik. A tananyag az említett alapítvány támogatásával készült. A filmek megtekintését követően elmélyülhetünk a résztvevő hallgatókkal, pedagógusokkal a vallási, etnikai és bármilyen más jellegű különbségekkel kapcsolatos sztereotípiákról.

A szakmai együttlét nem mentes a gamifikációtól a változatos tevékenységformáktól.

Az alábbiakban a modulhoz szükséges, konkrét módszertani ajánlás vázlata olvasható.

Az *Információs puzzle* elnevezésű játékos tevékenység bármilyen témájú csoportalkításhoz alkalmazható. Maga a játék a *Ki vagyok én?* szórakoztató, logikai játék mintájára épül. A négy reformpedagógusról neveléstörténeti szemináriumokon már tanultak (*Célestin Freinet, Maria Montessori, Peter Petersen, Rudolf Steiner*), ismerik a munkásságukat, pedagógiájukat. Az oktató szerepkártyákra ír a négy híres emberről információkat. Ezeket kell beazonosítaniuk a résztvevőknek. A terv 20 fős létszámmal rendelkező csoportra íródott. Ezért 4x5 állítás szerepel a kártyákon, melyeket összekeverünk és így kínáljuk választásra. Mindenki csak egy darab információt húzhat. Itt azért is így alakítjuk ki a kisebb csoportokat, mert az információk elolvasása, értelmezése után kiderül, hogy mindenkinél csak részinformáció van. Ahhoz, hogy sikeresen alkossanak csoportokat, kommunikálni, kooperálni kell egymással. Nem mondjuk meg a résztvevőknek az ismert reformerek neveit. Nekik kell rájönni az információpuzzle-ből, hogy miként kell csoportokba rendeződniük. Ez alapján kialakul a négy csoport.

Miután csoportba rendeződnek a résztvevők, egy-egy borítékot húznak, amelyekben négy kérdés található. A kérdések a látottak feldolgozását segítik. A filmrészleteket „hívóképnek” szánom, mivel úgy vélem, hogy újra kell gondolni a kulturális különbségek és a tolerancia értelmezését.

A *Privilegium játék* alkalmazásakor fontos a kiváltott érzelmeket „kibeszélni”, illetve azokra a gyermekekre/szülőkre vonatkoztatni, akikkel foglalkoznak a pedagógusok. Cél a nézőpontváltás, az empátia.

A *Négy gyermek, négy ország, egy év* c. film kapcsán beszélhetünk arról, hogy milyen az előítélet-tudatos tisztelet; mikor tud jól segíteni, együttműködni a pedagógus. A film segít a pedagógusoknak, hallgatóknak a saját neveltetésükből származó, jónak ítélt normákat, elvárásokat tudatosítani. Megfelelő önreflexióval pedig erősíthetjük bennük, hogy a különböző élethelyzetek és események, az eltérő normák nem jobb vagy rosszabbak, egyszerűen mások.

Tér-terem elrendezése

A terem könnyen átrendezhető legyen az egyéni és csoportos munkákhoz. Asztalok a terem sarkaiban álljanak rendelkezésre, a székeket az egész csoportos megbeszéléseken körben helyezzük el.

Eszközök

A/4-es lapok, filctollak, szerepkártyák, csomagolópapír, borítékok, toll.

Javaslatok az értékeléssel kapcsolatban

A látottakat, valamint az együttlét tapasztalatait, érzéseit feltétlenül indokolt megbeszélni a résztvevőkkel. A szakmai attitűd vonatkozásában megfogalmazódhatnak nézetek, amelyeket elemezve a pedagógusattitűddel kapcsolatosan az önismeret, önreflexió szolgáltatába állíthatunk. Lényeges, hogy a pedagógus-szakember a kulturális különbségeket a sokszínűség dimenziójában élje és értelmezze.

A modul mellékletei*Hallgatói mellékletek*

D1 Információs kártyák

D2 Kérdések

D3 Szerepek leírása kártyákon

D4 A/4-es papírlapon szempontok kéthasábos formába

Oktatói mellékletek

T1 Kérdések

T2 Privilegium játékhoz instrukciók

T3 videó [<https://www.youtube.com/watch?v=O3NXXai400Y>]

MODULVÁZLAT

	Tevékenység, idő	A tevékenység célja, fejlesztendő kompetenciák	Munkaformák és módszerek	Eszközök, mellékletek	
				Diák	Tanár
I. Ráhangolás, a feldolgozás előkészítése					
I/a.	Információs puzzle Négy reformpedagógus életével, munkásságával kapcsolatos információk szerepelnek annyi információs kártyán, ahány főből áll a csoport. A résztvevők mindegyike egyet választ. A csoportba rendeződés úgy történik, hogy minden jelenlévő kihúz egy kártyát és megkeresi azokat, akikhez a saját információjával csatlakozhat. <i>8 perc</i>	Együttműködés egész csoportban. Kooperáció. Tanultak felidézése. Emlékezet fejlesztése. Módszertani kultúra gazdagítása. Interdependencia a pozitív egymásrautaltság megta-pasztalása.	Egyéni és csoportos	D1 (Információs kártyák)	
II. A tartalom feldolgozása					
II/a.	Kérdések a látottak feldolgozásához			D2 (Kérdések)	IKT-eszközök
II/b.	Az filmrészletek bejátszása, megtekintése <u>Első klip</u> A visszaemlékező a gyermekkorára utal, amikor még négyéves volt és a sárga csillaghoz fűződő élményeit meséli el. Olyan élet-részletet láthatunk, melyben a megbélyegzés	Pályaszocializáció segítése.	Az interjúk részleteinek megtekintése, beszélgetés.	Csomagolópa-pír, filctollak	(projektor, kivetítő, DVD, laptop)

	Tevékenység, idő	A tevékenység célja, fejlesztendő kompetenciák	Munkaformák és módszerek	Eszközök, mellékletek	
				Diák	Tanár
	<p>korai élményét tárja elénk a megnyilatkozó. Továbbá azt is megérthetjük e rövid részletből, hogy a játszadozó gyermek frusztrált élethelyzetben regredál.</p> <p><u>Második klip</u> Tartalmazza a gyermeki élménymaradványok intenzitását, valamint az érzelmi szinkretizmus megjelenését, annak jelentőségét a gyermeki gondolkodásra. A történetek felidézésével képet kapunk arról, hogy a megbélyegzés negatív élménye, annak intenzitása hogyan hatott elbeszélőnk későbbi életére.</p> <p>3 perc</p>	Szakmai együttműködés.			
	<p>II/c. A dokumentumfilm részleteinek hatáselemzése</p> <p>20 perc</p>	<p>Együttműködés kiscsoportban. A film motívumainak felidézése segíti a megértést, érzelmi bevonódást. Írásbeli szövegalkotás. Szakmai nyelvhasználat fejlesztése. Személyes vélemények és érzések azonosítása, közös gondolkodás.</p>	Frontális munka – irányított beszélgetés.		

	Tevékenység, idő	A tevékenység célja, fejlesztendő kompetenciák	Munkaformák és módszerek	Eszközök, mellékletek	
				Diák	Tanár
III. Új tartalom feldolgozása					
III/a	<u>Harmadik és negyedik klip</u> Ebben a részletben arról hallhatunk, hogy az emlékező életében miben és milyen élethelyzetekben nyilvánult meg az antiszemitizmus. <div>2 perc</div>	Inkluzív és multikulturális szemlélet fejlesztése. Kulturális önazonosság megőrzése, ápolásának elősegítése és a gyermekközösségbe történő beilleszkedés támogatására törekvés.	Frontális munka – irányított beszélgetés. Az interjúk részleteinek megtekintése, beszélgetés.		T1 Kérdés és gondolatébresztő instrukciós kártya
III/b	Privilegium játék A gyakorlat célja: előnyök-hátrányok megtapasztalása a társadalmi szerepek mentén. INSTRUKCIÓ: 1. A résztvevők húzzanak egy-egy szerepkártyát! 2. Álljanak fel egy sorba úgy, hogy előttük (több lépésnyi) szabad tér legyen! 3. Mindenki egy lépést tegyen előre, ha olyan információt hall, ami igaz az általa képviselt „szereplőre” jellemzően helytálló! Megbeszélés: 1. Elsőként a csoportvezető az	 			

	Tevékenység, idő	A tevékenység célja, fejlesztendő kompetenciák	Munkaformák és módszerek	Eszközök, mellékletek	
				Diák	Tanár
III/c	utolsó helyen állót kérdezi meg, hogy érzi magát? 2. Milyen volt a feladat? 3. Mit indított el? 4. Milyen általánosan megfogalmazott tanulságai vannak? 40 perc	Önismeret Vitakészség Többféle kulturális minta elfogadása Másság elfogadása Véleményalkotás Kritikai gondolkodás fejlesztése Önreflexió	Egyéni munka Frontális munka – brainstorming, vélemények összegzése	D4 A/4-es papírlap	T2 IKT-eszközök (projektor, kivetítő, laptop, internet-hozzáférés)
	Négy gyermek, négy ország, egy év c. film megtekintése. A látottak alapján feladat; az elfogadható és elfogadhatatlan helyzetek lejegyzése. 5 perc				
IV. Összegzés, ellenőrzés, értékelés					
	A csoport megbeszéli a látottakat, valamint az együttlét tapasztalatait, érzéseit.	Problémaérzékenység Összefüggések meglátása Szakmai együttműködés és kommunikáció Szakmai szerepvállalás Önelemzési technikák	Frontális munka – beszélgető kör		

Modul mellékletei

Hallgatói melléklet

D1 Információs kártyák

CÉLESTIN FREINET ÉS PEDAGÓGIÁJA

Az első világháborúból visszatérve, népiskolai tanítóként nem tudtam, és nem is akartam megelégedni azzal a békés rutinmunkával, amely különösebb megerőltetés és gond nélkül elvezetett volna a nyugdíjhoz. Így hát az iskola kapuit kitértam az életre. Ahelyett, hogy az olvasótábla előtt szunyókáltunk volna a délutáni tanulás idején, a falut környező mezőre mentünk.

Gyermekkorom kedves élménye a természetben történő barangolás. Megfigyeltem a növényeket, rovarokat, patak partján játszottam, nyáját őriztem. A falusi életmód nagy hatással volt ám. Meghatározta világról vallott nézetemet, gondolkodásom alakulására. Olyan iskola létrehozására törekedtem, amely lépést tart a mezőgazdaságban és iparban bekövetkezett változásokkal, és hasznosítani is tudja annak eredményeit.

Úgy vélem, a gyermek nyitottá válik a tapasztalatok iránt. Az intelligencia foka a gyorsaság és biztonság azon szintje alapján mérhető, amely által az individuum a kísérletező tapogatózástól tanul. Saját tankönyveket szerkesztettem, átrendeztem az osztálytermeket, műhelyeket hoztam létre.

1922-ben megismerkedtem Peter Petersennel, akivel életem végéig kapcsolatban maradtam. 1925-ben egy Szovjetunióba tett utazás révén, egy hajmeresztő kísérletező és megvalósító erjedés középpontjába kerültem. Nagy hatással volt rám egy belga orvos és nevelő az írás-olvasás tanítása során alkalmazott globalizációs módszerével. Szakítottam a tanítás hagyományos formáival, a hagyományos tankönyvekkel.

Minden várakozásomat fölülmulta az élmény, amikor kis nyomdagépet vittem be az iskolába. Ezt a gyerekek kitörő örömmel és tartós lelkesedéssel fogadták, és a kezelését minden különösebb fáradság nélkül hamar elsajátították. Megalapítottuk az iskolai nyomdát, saját újságot jelentettünk meg.

MARIA MONTESSORI ÉS PEDAGÓGIÁJA

Legfőbb pedagógiai koncepcióm szerint úgy gondolom, hogy az ember csak saját tapasztalatai alapján szerezhet igazi tudást. Úgy vélem, a tanulás különböző jártasságok, készségek kialakulása, mely célszerű tevékenységeken, cselekvéseken keresztül valósul meg. Pedagógiai elvem: *Segíts nekem, hogy magam tudjam csinálni!*

Úgy gondolom, hogy minden gyerek számára meg kell engedni a szabad felfedezés örömet, és a problémák önálló megoldását. Továbbá minden gyermek életében vannak fogékony periódusok és úgy vélem, az intenzív érdeklődés hatására a gyermek a tudást különösebb erőfeszítés nélkül szívja magába, de csak akkor, ha a megfelelő cselekvést a megfelelő időben biztosítjuk számára.

Fontosnak tartom, hogy a gyermek számára olyan környezetet biztosítsunk, ami örömet nyújt, az életkorának megfelel és fejlesztő tevékenységekre motiválja őket. Épp ezért rendkívül fontosnak tartom biztosítani a fejlődéshez szükséges speciális eszközrendszert, hiszen az eszközökkel való manipuláció során a gyerekek a saját tapasztalataik alapján megismerik az anyagi világ tulajdonságait, fejlesztik különböző képességeiket.

Úgy gondolom, hogy a pedagógus nem főszereplője a tanórának. Legfontosabb feladata a megfigyelés. A megfigyelés alapján személyre szóló segítséget tud nyújtani. Mindig akkor és annyi segítséget kell adnia, amennyire a gyerekek az önálló tevékenységhez, tanuláshoz szüksége van.

Amszterdami lakásomban emlékmúzeum működik és pedagógiai módszeremet fiam fejlesztette tovább. Célestin Freinet a gyermek segítségét az én pedagógiai elveim alapján szervezte.

PETER PETERSEN ÉS PEDAGÓGIÁJA

Paraszi családból származom. Középiskolai tanulmányaimat követően történelmet, anglisztikát, filozófiát és teológiát hallgattam több német egyetemen. 1920-ban a hamburgi egyetem professzora lettem, majd három év múlva elkerültem innét. Olyan lehetőséget kaptam, mely meghatározta életemet, hiszen itt tudtam a pedagógiai reformelképzeléseimet a gyakorlatban is megvalósítani.

1927-ben Locarnóban, egy konferencián mutattam be első ízben az iskolával kapcsolatos koncepciómat. Elképzelésem nemzetközi, szakmai körökben nagy visszhangot váltott ki. A „Kis Jéna-terv” néven ismertetett pedagógiám később tovább tudtam fejleszteni, így született meg az én egységes pedagógiai koncepcióm.

Az iskolák hagyományos értékeit elhagyva koncepcióm struktúrája az iskolai élet szervezeti és munkarendjét, a tanulócsoporthoz kialakítását, az időbeosztást, az iskolai tervek és tartalmak átszervezését jelentette. Nevelőintézményt hoztam létre, amelyben csoportszobák vannak, melyek a gyermeki élet természetes színtereként funkcionálnak.

Tízosztályos kísérleti iskolám négy alapszakra osztódott: alsósok csoportjára, középső szakra, felsősök, valamint ifjúsági csoportokra. Az egyes csoportokba tartozás, átlépés nem csupán a tanulmányi eredmények alapján, hanem a tanulók általános érettsége, nevelődési szintje szerint történt.

Azt vallom, hogy a játék egy olyan művelődési alapforma, amelyben a különböző ismeretköröket játékos módon fel lehet dolgozni. Gondolok a mozgásos játékokra a számtan-nyelvtan-ének-vers tanulására és gyakorlására, színjátékokra, vagy a ritmikus gimnasztikai játékokra. A Waldorf-iskola epochális oktatásával egyetértek. Úgy vélem, hogy hatékony és eredményes munkához hosszabb ideig tartó oktatási periódusra van szükség.

RUDOLF STEINER ÉS PEDAGÓGIÁJA

1891-ben filozófiából doktoráltam. A Goethe-Schiller Archívum munkatársaként fel dolgoztam és kiadtam Goethe természettudományos műveit. Nagy hatással volt rám a teozófia. Kidolgoztam saját szellemtudományomat, az antropozófiát, a „szabadság filozófiáját”.

Életem részét képezi a biodinamikus mezőgazdasági technológia általa kidolgozott rendszer, a természetgyógyászat és az azzal összefüggő új szemléletű gyógyszergyártás, a szociális kérdések kezelésének technikája, a gyógypedagógia és a pedagógia. 1907-ben fogalmaztam meg először a gyermekek szellemtudományi szempontból történő nevelésével kapcsolatos elképzeléseimet.

Pedagógiai elképzeléseim gyakorlati megvalósítását Emil Molt barátom támogatta. Azt

gondolom, hogy a társadalomban nem szabad akadályozni az új individuális emberi adottságok fejlődését. Úgy vélem, hogy az állami és gazdasági életnek fogadnia kell az önálló szellemi élet által nevelt embereket, nem pedig saját igényei alapján írja elő oktatásmenetüket.

A nevelőnek a gyermeki természet törvényszerűségeit figyelembe kell vennie! Mert az egész élet olyan, mint a növény, amely nemcsak azt foglalja magában, amit a szemnek tár oda, hanem rejtett mélységeiben még egy jövő állapotot is hordoz. Aki előtt növény van, mely először levelet hord, nagyon jól tudja, hogy egy idő után a levelet hordó száron virágok és termés lesz. És a növény rejtekén már most megvannak a csírák ehhez a virágzáshoz és terméshez. Azonban hogyan mondhatná meg bárki is, milyenek lesznek ezek a szervek, aki csak azt akarná kutatni a növényben, amit az jelenleg tár szeme elé. Az képes csak rá, aki a növény lényegével megismerkedett.

Pedagógiám sajátos vonásai között említhetők; a 12 évfolyamos egységes iskola, szülők-tanárok-tanulók együttműködésén alapuló kapcsolatrendszer, az epochális oktatás, a nyilvános osztálybemutatók, az euritmia, a táncos mozdulatművészet.

D2 Kérdések

1. Hogyan jelenik meg az érzelmi szinkretizmus az emlékek élményanyagában?
2. A rendkívüli életesemények felidézése kapcsán hogyan tárul eléink egy-egy valóság-élmény?
3. A gyermek emocionális színeképének jellegzetes mozzanatairól is hallunk az interjúban, melyek ezek?
4. Hogyan beszél az interjúalany a gyermekkor legkínosabb érzéséről?

D3 Privilegium játék szerepleírása

nő, 28 éves, török, 2 gyermeke van, elvált, volt férje magyar, egy ismerősénél húzza meg magát, tanár, muszlim fejkendőt hord	nő, 40 éves, örmény gyökerekkel, Magyarországon született, magyar állampolgár, két gyermeke van, házas, egyetemi professzor, saját lakása van
nő, 35 éves, erdélyi gyökerekkel, magyar állampolgár, Marosvásárhelyen született, óvónő, házas, 2 gyermeke van, egyikük súlyosan fogyatékos gyermek	nő, 35 éves, Eritreából, illegálisan tartózkodik az országban, diplomás orvos, engedély nélkül dolgozik egy magánápolási klinikán, nincs gyermeke, egyedülálló, kapcsolatot tart az eritreaiak közösségével
férfi, 40 éves, kongói, állandó tartózkodási engedéllyel, munkaengedéllyel, álláskereső, jelenleg közmunkás, mérnök, házas, 2 gyermeke van	nő, 58 éves, magyar, értelmileg akadályozott, otthon él, védett munkahelyen dolgozik, a szülei meghaltak, 2 millió forint öröksége van

férfi, 50 éves, magyar, házas, 1 gyermeke van, katolikus, vezérigazgató egy nemzetközi vállalatnál	férfi, 21 éves, magyar, ukrán gyökerekkel, ukrán állampolgár, az ELTE-n tanul, politikai aktivista
férfi, 38 éves, lengyel állampolgár, transzszexuális, műszaki üzemeltetési csoportvezető egy nemzetközi vállalatnál, katolikus családi háttérrel	férfi, 35 éves, magyar, kerekesszékkal közlekedik, tanult, ingatlanközvetítőként dolgozik, nem házas, a szülei jó módúak
nő, 28 éves, fekete bőrű, magyar, színész, egyedülálló, nincs gyermeke	nő, 45 éves, magyar, 3 gyermeke van, bíró, az apja is bíró volt

nő, 19 éves, magyar, saját otthonában lakik, terhes, 16 évesen elhagyta a családját, szülei gazdagok	férfi, 34 éves, magyar, 2 gyermeke van, elvált, hétvégi apa, tanult, munkanélküli, szülei alacsony iskolai végzettségűek
nő, 35 éves, magyar, leszbikus, terapeuta, partnere van, 1 nevelt gyermeke van, HIT Gyülekezete tagja	nő, 30 éves, magyar, házas, 4 gyermeke van, szívbeteg, férje munkanélküli, közmunkás egy konyhában, nincs iskolai végzettsége
férfi, 62 éves, magyar, 15 éve munkanélküli, elvált, 1 gyermeke és 2 unokája van, református, amatőr előadó-művész	férfi, 25 éves, iráni, menedékjogot kért, homoszexuális, Iránban bíróság elé állították politikai aktivistaként, informatikát tanult, albérletben lakik
nő, 27 éves, magyar, 2 gyermeke van, egyedülálló, depressziós, tanuló, diákhitelt, gyest és a szüleitől kap pénzt	férfi, 52 éves, magyar, 3 gyermeke van, házas, építési művezető, önkéntes ifjúsági labdarúgócsapat vezetője
nő, 19 éves, magyar, cigány gyökerekkel, 16 évesen elhagyta a családját, egy gyermeke van, anyaotthonban lakik, terhes	férfi, 45 éves, roma, házas, két gyermeke van, családjával saját házában lakik, egy kistelepülés polgármestere

nő, 38 éves, finn állampolgár, műszaki üzemeltetési csoportvezető egy nemzetközi vállalatnál, katolikus családi háttérrel	férfi, 45 éves, házas, két gyermeke van, családjával saját házában lakik, egy kis-település polgármestere
---	---

D4 A/4-es papírlapon szempontok kéthasábos formába

Elfogadható	Elfogadhatatlan
-------------	-----------------

Oktatói melléklet

T1 Kérdés és gondolatébresztő

Mennyiben változtat a helyzeten az, ha közvetlen kapcsolathoz kerülünk olyan személyekkel, akiket lenézünk?

Beszélgünk az előítélet megnyilvánulási formáiról, kialakulásának okairól.

T2 Privilegium játékhoz instrukciók

1. Soha életemben nem félttem a környezetem reakcióitól, amikor a szexuális identitásomról beszéltem.
2. Ha elképzelem, hogy holnapról van két szabad hetem, tudnék repülőjegyet foglalni és a Karib-tengerhez repülni.
3. Ha például egy új munkahelyen képzelem el magam, nem kérdezik meg az emberek, hogy honnan származik a nevem.
4. Ha egy barátom/barátnőm pár napra meghív Pécsre, és én pont ráérek, fel tudok ülni a vonatra, és odautazom.
5. Életemben már örökölttem vagy fogok örökölni pénzt vagy tulajdont.
6. Családom mindig támogatott és megerősített saját életem kialakításában.
7. Még soha nem történt meg velem, hogy a külsőm miatt nem engedtek be egy bárba/diszkóba /bowling clubba.
8. Sem én, sem szüleim nem voltak soha politikai üldözöttek.
9. Nagyon ritkán vagy soha nem félek attól, hogy mindent elveszíthetek.
10. Még soha nem sértegettek az utcán bőrszínem, nemem, vallásom, korom, fogyatékoságom vagy szexuális identitásom miatt.
11. Ha már nem tudom, hogyan tovább, akkor vannak emberek, akikre hagyatkozhatom, akik tanáccsal és tettekkel mellettem állnak.
12. Gond nélkül mozgok és igazodom el a hivatalokban.
13. Van privát nyugdíj-megtakarításom, vagy azonnal lehetne, ha akarnám.
14. Kaphatnék a bankban 1,5 millió forint feletti hitelt.
15. Ha vasúttal utazom a környéken, biztonságban érzem magam.
16. Éjszaka nyugodtan kimehetek, és biztonságban érzem magam.
17. Ha jelentkezem egy állásra, biztos lehetek benne, hogy csak a szakmai minősítéseimet fogják értékelni.

18. A lakásra, amelynek bérlésére rajtam kívül 4 másik ember jelentkezett, jók az esélyeim.
19. Nem ijeszt meg, ha hatóságtól kapok levelet.
20. A hivatalos leveleimet képes vagyok egyedül elolvasni és megérteni.
21. A hivatalos leveleimre képes vagyok egyedül válaszolni.
22. Részt vehetek a helyi közösség szavazásain.
23. A helyi közösségi és az országos szavazásokon is részt vehetek.
24. A szokásos médiában megtalálom magam, és nem sztereotípiaként vagyok ábrázolva.
25. Sem nekem, sem szüleimnek soha nem volt megtiltva, hogy anyanyelvünkön beszéljünk.
26. Sem engem, sem szüleimet nem ért állami fenyegetés a világnézetünkkel kapcsolatban.
27. Korlátlan hozzáférésem van a Magyarországon belüli közlekedési eszközökhöz.
28. Ha a munkámról kérdeznak, szívesen mesélek róla.

IRODALOM

- Brander, Patricia – Keen, Ellie – Lemineur, Marie-Laure 2004: *Kompasz. Kézikönyv a fiatalok emberi jogi képzéséhez*. Budapest: Mobilitás.
- Pukánszky Béla – Németh András 1994: *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Ranschburg Jenő 2014: *A világ megismerése óvodáskorban*. Budapest: Saxum Kiadó.
- Rudolf Steiner 2005: *A szabadság filozófiája*. Budapest: Genius Kiadó.
- Rudolf Steiner 2005: *A gyermek egészséges fejlődése*. Magyar Antropozófia Társaság.
- Székely György (szerk.) 2003: *Szabadságra nevelés*. Budapest: „Török Sándor” Waldorf-pedagógiai Alapítvány.

Cultural differences in the dimension of diversity

The subject of my writing is the presentation of a module for teaching teachers and teachers. The immediate goal of the curriculum is to strike a multitude of diverse cultures and to support the development of disadvantaged children, and to promote interculturality, stereotypes, and pedagogical prejudice. The cornerstone of pedagogy is the treatment of cultural differences. Each child arrives from a family to a particular educational institution and takes cultural templates, prejudices, customs. This diversity is a challenge for teachers; In many cases they do not have enough information, can not make decisions, are unable to handle their prejudices and stereotypes.

Tehetséggondozás LÜK-játékkal az 1. és 2. osztályos tanulók tanítási óráin

Logika, ügyesség, kreativitás, motiváció, tanulás

BONDOR MÓNICA

bondormoni@gmail.com

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája, Szeged*



Kulcsszavak: *logika, ügyesség, kitartás, motiváció, tanulás*

Tanításom során fontosnak tartom, hogy a gyermek játékosan, cselekvéseken keresztül jusson az ismeretekhez. Lényeges, hogy ne váljon számára unalmassá a gyakorlás, változatos és szórakoztató legyen a tanulás. Ezért, az a bizonyos tevékenység, amit ennek szolgálatába állítunk, legyen motiváló, kíváncsiságot ébresztő és juttassa sikerélményhez a gyermeket.

Napjainkban számos fejlesztő játék áll rendelkezésünkre, melyekkel a tanítási órát változtatossá, a gyermekeket pedig motiváltabbá tudjuk tenni egy-egy tananyag elsajátításakor. Ezen fejlesztő játékok előnye, hogy játékosan tanítják a gyermekeket, és így sokszor a kisdíjakok észre sem veszik, hogy játék közben számos ismeretre tesznek szert. Az ilyen fejlesztő játékok közül én egyet emelnék ki, melyet az elmúlt tanévekben előszere-ttel használtam tanítási óráimon egyéni-, páros- és csoportmunkában egyaránt. Ez pedig nem más, mint a LÜK fejlesztő játékcsalád egyik változata.

40 éves szakmai múltra és sikerre tekint vissza a nemzetközileg ismert és elismert fejlesztőjáték-család a LÜK (Logika Ügyesség Kitartás). Játékosan, indirekt módon fejleszti a gyermekek figyelmét, megfigyelőképességét, logikai gondolkodását. Aktívan segít az iskolára való felkészülésben, otthoni és intézményes fejlesztőmunkához egyaránt ajánlott. Ez egy olyan egyedülálló, játékos képességfejlesztő rendszer, mely egyesíti magában a játsz-va tanulás észrevétlen, önfeledt örömét és gyors eredményét.

A játéknak többféle változata létezik. A legkisebbeknek készült BambinoLÜK játékban formák, ábrák segítik a tájékozódást. A 6 darabos, ábrákkal, formákkal díszített lapocskákat kell a műanyag táblán a füzetek segítségével a megfelelő helyre tenni. 2 éves kortól használható a játék, a kisebbek is hamar rájönnek a játék szabályára. Az óvodások körében elterjed változata ennek a játékcsaládnak a PocketLÜK játék is. Ehhez a készlethez is tartozik egy műanyag alaplap, viszont lapocskákat nem tartalmaz, a játéktáblán 6 kialakí-

tott gomb van, melyet a gyermekeknek a füzet segítségével a megfelelő irányba kell állítaniuk. Előnye, hogy utazásnál, hosszabb várakozásnál is jól leköthető vele a gyermek, és nem szükséges hozzá sík felület, ugyanúgy tarthatja maga előtt, mintha egy könyvet lapozgatna, csak közben játszik is, és fejleszti egyes képességeit.

A nagyobbak számára kifejlesztett MiniLÜK játék táblája már számozott lapocskákat tartalmaz. A hozzájuk illő kis füzetek a különböző részképességek minden területére kiterjedő változatos feladatokat kínálnak a gyerekeknek. A MiniLÜK már 4-5 éves kortól jól használható és egészen 12 éves korosztályig találhatunk számukra feladatsorokat különböző területekre. A kirakóalaplapon tartalmaz 12 db lapkát, melyet az adott füzet egy-egy feladatának megoldása szerint kell behelyezni a kirakóba és az így kapott színekombinációt kell összehasonlítaniuk a gyermekeknek a füzetben lévővel. Egyezés esetén a gyermek hibátlanul oldotta meg a feladatot. Ha hibás a színekombináció, akkor csak azokat a lapokat kell kivenni az alaplaptól, melyek nem egyeztek, és így azonnal visszaellenőrizheti a gyermek saját maga, hogy a feladat melyik részénél hibázott. A játék nagy előnye, hogy egyéni-, frontális- és csoportmunkában is kitűnően használható, valamint differenciált munkához is nagy segítségként szolgálhat. Mindemellett nagy előnye az is, hogy a gyermek saját maga tudja ellenőrizni és javítani is a munkáját. A játékhoz megtalálhatók iskola-előkészítő füzetek, olvasás, szövegértés, természetismeret, idegen nyelv, logika, matematika tantárgyhoz és témakörhöz igazodó füzetek is.

A LÜK-játék másik kedvelt változata a 24 darabos, számozott lapocskákból álló készlet, és a hozzá tartozó fejlesztő, gyakorló füzetek. A 24 darabos kirakókészletről annyit érdemes tudni, hogy nagyobb teret ad a fejlesztésnek, több variációs lehetőséget biztosít, számos differenciálási lehetőséget is nyújt, valamint a nagyobbak is szívesen használják. Ezt a készletet és a hozzá tartozó füzeteket inkább azok kedvelik, akik nehezebb feladatokra vágyanak, vagy éppen nagyon gyorsak és pontosak egy-egy feladat megoldásában.

Én először 2013/14-es tanévben találkoztam ezzel játékkal. Az akkori osztályommal – 2. osztályosok voltak – egy hirdetésre lettünk figyelmesek, amiben LÜK-bajnokságot hirdettek, ahol 2-4. osztályos tanulók matematika, magyar nyelv és logika területén mérheték össze tudásukat. A szülők lelkes támogatását megkaptuk ehhez a kihíváshoz, így könnyen és egyszerűen tudtunk füzeteket és játéktáblákat vásárolni. Az akkori osztályommal és azóta is, mi a 12 darabos MiniLÜK-játékot használjuk. Megismerkedtünk együtt a játékkal, és onnantól kezdve mindig és mindenhol játszottunk. Játszottunk tanórán, játszottunk a napköziben, otthon, és igyekeztünk minél gyorsabbak és pontosabbak lenni, valamint rájönni olyan trükkökre, melyekkel gyorsíthatjuk játékunkat. Iskolai bajnokságot szerveztünk, majd több kisdíjakkal részt vettünk megyei versenyen is. Egy kisfiúval az osztályból pedig egészen az országos döntőig jutottunk, ahol szintén kiváló eredménnyel és hatalmas élménnyel gazdagodtunk.

Attól a tanévtől kezdve a gyerekek lelkes játékát látva arra az elhatározásra jutottam, hogy szívesen használnám a mindennapokban ezt a játékot a tanítási órákon is. A fejlesztő füzetek többsége jól kiegészíti a matematika, az anyanyelv és a környezetismeret tananyagát. Iskolánkban 15 játéktáblánk van, valamint számos füzetünk, melyek jól igazod-

nak a matematika- és anyanyelvórán tanult ismeretekhez, és megkönnyítik az ismeretek elsajátítását, esetleg azok gyakorlását, alkalmazását.

A tanulmány további részében szeretném egy-egy példán keresztül bemutatni, hogyan használom ezt a játékot matematika- és anyanyelvórákon 1 és 2. osztályos tanulók körében.

1. osztály – előkészítő időszak. Az előkészítő időszakban rengeteg olyan feladattal találkozunk akár matematika-, akár anyanyelvórán, de a többi tantárgyat is említhetném, amikor a gyermekek megfigyelőképességére nagy szükség van. Figyelni kell a formákra, a színekre, a hasonlóságokra és a különbségekre. Ebben az időszakban a *Figyelemfejlesztő gyakorlatok* és a *Szemrevaló fejtörők* című füzeteket szoktam használni. Egy példa a füzetből: *Oroszlános kirakó – hová illik a részlet?* A füzet felső részében lévő képkockáknak kell megkeresni az azonos párjukat, majd a kirakó megfelelő részébe elhelyezni a lapocskákat. Ha sorba szeretnénk haladni, akkor az 1. számmal jelölt lapocskát vesszük a kezünkbe, és az alsó képen a megfelelő helyre tesszük. Ha minden lapocskát elhelyeztünk, akkor összecsuksuk a játéktáblát, megfordítjuk, és ha az alsó füzetlap jobb felső sarkában lévő színskombinációt kaptuk meg, akkor helyesen dolgoztunk. A játék kiválóan alkalmas önellenőrzésre, hiszen a gyermek saját maga le tudja ellenőrizni, hogy jól oldotta-e meg a feladatot. Ha a színskombináció nem egyezik, akkor csak azokat a lapokat kell levenni a tábláról, amelyek nem egyeztek, visszafordítani, és utána csak azoknak a számú képeknek kell újra megkeresni a párját, amit korábban nem jól találtak meg.

A *Szemrevaló fejtörők* című füzet összetett fejlesztő gyakorlatokat tartalmaz. *Kosár vagy tál, sok-sok gyümölcs – keresd a megfelelőt!* A feladat nehézségét az adja, hogy a függőleges és vízszintes irányokat is figyelni kell a gyerekeknek, és a két képből egy közös képet kell alkotniuk. A 1. számú lapocskához például vízszintesen egy tál, függőlegesen egy körte, egy alma és egy banán tartozik. A füzet alsó részében meg kell keresni azt a képet, ahol a tálon rajta van mind a három gyümölcs.

Mindkét feladat alkalmazható bármelyik munkaformában. Páros munkában általában úgy szoktam alkalmazni, hogy adott egy feladat, a 12 lapocskát színnel felfelé fordítják a párok, a pár mindkét tagja választ magának tetszőlegesen 6 darabot, majd a számok sorrendjében együtt megoldják a feladatot. A munkában segíthetik egymást, valamint az önellenőrzés is közösen történik. Minden esetben, ha javításra kerül sor, meg kell vitatniuk, hogy mi volt a hiba oka.

1. osztály – matematika óra. A műveletek gyakorlására a *Már húszig számolok* című füzetet használom leggyakrabban a gyerekekkel. Ez a füzet onnan kezdve jól alkalmazható, mikor a gyerekek a 10-es számkörben már megtanulták az összeadás és a kivonás műveletét. A füzet feladatai logikusan épülnek egymásra. Először a tízesátlépés nélküli, majd a tízesátlépéses összeadás, kivonás, pótlás műveletének gyakoroltatására kerül sor, végül a többféle művelet együttes alkalmazására, sőt a többszörös műveletek tízesátlépés nélküli gyakoroltatására is. A játék hasonlóan működik, mint a korábban leírtak. Előnye ennek a füzetnek, hogy több benne a feladat, ennek az oka az, hogy kevesebb benne a képi ábrázolás, inkább a műveletek sokaságán és azok gyakoroltatásán van a hangsúlyt.

A játék csoportmunkában is kitűnően alkalmazható. Egy-egy feladat helyes megoldásaként pl. jutalomként is kaphatják a gyerekek a lapocskákat, majd ha megszerezték mind a 12-t, akkor közösen oldhatnak meg a füzetből feladatokat. Egy adott feladat megoldása akár időre is mehet, vagy időkitöltő feladatként is jól alkalmazható. Fontos, ha hibáznak, azt minden esetben közösen javítsák!

1. osztály – anyanyelvóra. Ehhez az órához is többféle füzet áll rendelkezésünkre. Kezdeként inkább a hangfelismerő gyakorlatokat szoktam alkalmazni, később pedig a *Betűkóstolató* című füzetet, melyben többnyire olyan feladatok vannak, ahol szavakban betűket kell pótolni, vagy épp meg kell keresni, hogy az adott képen lévő dolognak a neve milyen betűvel kezdődik. Később, mikor a betűk többségével már megismerkedtünk, a *Már szavakat olvasok* című füzetet szoktuk használni a gyerekekkel. A füzet feladatai mindig egy-egy témát ölelnek fel, és abban a témakörben előforduló szavakat kell képekhez párosítani. A fejlesztő füzet első feladataiban még szótagolva szerepelnek a szavak, később már egybeírva láthatjuk azokat. Ebben a füzetben az első feladat *Az osztályban* címet viseli. Ebben a témában a füzet felső részében 12 szó szerepel szótagolva: táb-la, szí-vacs, kré-ta, ta-ní-tó-nő, ce-ru-za, fű-zet, vo-nal-zó, ra-dír-gu-mi, ó-ra, pa-pír-ko-sár, is-ko-la-tás-ka, tor-na-zsák. Az egyszerű, rövid szavaktól a nehezebb, hosszabb szavakig találhatunk példákat. A gyerekek feladata az, hogy elolvassák ezeket a szavakat, majd a füzet alsó részében lévő képhez párosítsák, és a lapocskákat a kirakó megfelelő részébe illesszék. Ha elhelyezték mind a 12 lapocskát, akkor leellenőrizhetik munkájukat, szükség esetén javíthatják azt.

Mivel ezek a képesséfejlesztő füzetek sokféle témakörben és különféle képességi szintekhez igazodva megtalálhatók, jól használhatóak differenciált munkához is. A korábban leírt feladatot differenciált feladatként gyakran alkalmaztam azoknál a gyerekeknél, akiknél lassabban ment a szótagok, szavak kiolvasása. Több alkalommal őket külön ültettem, ugyanazzal a feladattal dolgoztunk, mint a többiek, csak velük másképp kezdtem hozzá a feladathoz. Először a képeket néztük. Kimondtuk a nevüket, eltapstunk azokat, majd ujjainkra szedtük a hangjait. Utána a képekhez kerestük meg először a szavakat, és csak azután helyeztük a lapocskákat a megfelelő helyre. Ha ez már ügyesen ment, akkor fordítottuk meg a dolgot, és ismerkedtünk meg először a szavakkal. Hangoztattunk, összeolvastunk, szótagoltunk, majd egyben kiolvastuk azokat.

A MiniLÜK-füzetek használata során igénylik a gyermekek a felnőtt segítségét, jelenlétét, megerősítését. Az önellenőrzés is nagy figyelmet igényel. Mikor elkezdem használni a játékot egy osztállyal, csupán néhány feladat az, amit közösen kell megoldanunk, és utána nagyon hamar ráéreznek a játék logikájára. Szeretik, hogy változatosak a feladatok, színesek, és egyáltalán nem hasonlítanak a tankönyvi feladatokhoz, mégis jól igazíthatóak a tananyag egyes részeihez.

2. osztályban is hasonlóan használom ezeket a füzeteket, természetesen igazodva a tananyaghoz és a gyerekek képességeihez. A gyerekek nagyon szeretnek a tanórán játszani a játékkal, így az utóbbi tanévben a meglévő füzetek használata mellett elkezdtem én is kitalálni és szerkeszteni különböző feladatokat az anyanyelv-, matematika- és a kör-

nyezetismeret-óra egy-egy anyagrészéhez. A továbbiakban ezek közül szeretnék egy feladatot bemutatni, amit az olvasókönyv egy adott történetéhez, *A vadgalamb és a szarka* című mesés történethez és a MiniLÜK-alaplaphoz készítettem. A játéktábla a füzetek nélkül is kitűnően alkalmazható, játékosá teheti a gyakorlást, összefoglalást, motiváltabbá teheti a gyermekeket a feladat megoldására.

Ennél a feladatnál a gyerekeknek csak az alaplapot kell maguk elé venni. A számozott lapocskák a tábla alsó részében helyezkednek el növekvő sorrendben. A következő feladatot óra végi összefoglaló feladatnak szántam, mikor már a szöveg bemutatása és a szöveg feldolgozása is megtörtént. Az adott táblázatot kivetítettem a gyerekeknek:

farka	„Túdom, tudom!”	tarkabarka	félig	négy	megharagudott
kettő	vadgalamb	türelmesen	szarka	hitvány	„Csak így, csak úgy!”

Majd ezek után kérdéseket tettem fel, mellyel azt próbáltam ellenőrizni, hogy a gyerekek mennyire értették meg *A vadgalamb és a szarka* című mesét. A kérdések az alábbiak voltak:

1. Hogyan mondanád másképp azt, hogy rossz? (hitvány)
2. Melyik madár volt a fészekrakás nagy mestere? (szarka)
3. Ki akart a szarkától tanulni? (vadgalamb)
4. Mit mondott a szarka fészekrakás közben? (Csak így, csak úgy!)
5. Mit válaszolt erre a vadgalamb? (Túdom, tudom!)
6. Hogyan hallgatta kezdetben a szarka a vadgalamb választát? (türelmesen)
7. Végül mit csinált a szarka? (megharagudott)
8. Meddig készült el a fészek? (félig)
9. Hány szereplője volt a történetnek? (kettő)
10. Hány madárnevet olvastál a történetben? (négy)
11. Folytasd a közmondást! Sokat akar a szarka, de nem bírja a ... (farka)
12. Folytasd a nyelvtörőt! Nem minden fajta szarka farka tarkabarka, csak a tarka fajta szarka farka ... (tarkabarka)

Ha az első kérdésre tudták a gyerekek a választ, akkor az alaplap felső részében, a kivetített táblázat alapján a megfelelő helyre kellett tenniük az 1. számú lapocskát. Így mentünk végig a kérdésekkel. Ha valamelyik kérdésre nem tudták a választ, akkor a végén még visszatértünk rá és újra meghallgathatták azt. Amikor minden lapocskát elhelyeztek, összecsukták a táblát, és egy rendezett színekombinációt kellett kapniuk a gyerekeknek, amit én is megmutattam nekik, így mindenki azonnal ellenőrizni tudta a munkáját, javítani pedig együtt javítottunk.

Az ilyen feladatmegoldás nehezebb a gyerekeknek, hiszen többféle dolgot kell egyszerre csinálniuk. Visszaemlékezni, tudni a helyes választ, majd elhelyezni a kivetített táblázatot a játéktáblájukon. Végül beazonosítani, hogy az 1. lapocskát, például a játéktáb-

la második sorának 5. részébe kell belehelyezni. Néhány játék után, a gyerekek már teljesen pontosan olvassák le a táblázatot. Természetesen, akiknek nehézséget okoz, azoknak segítünk, vagy engedem nekik, hogy a párjuk segítsen a lapocskák elhelyezésében.

Minden gyermeknek találnunk kell egy olyan szellemi tevékenységet, játékot, ami a képességeinek kibontakoztatását segíti. Azt gondolom, a LÜK-játék is egy olyan játék, mely feltárhatja a gyermekekben rejlő képességeket és ezáltal a tehetséggondozásnak egy kitűnő eszköze lehet. A játék fokozott kitartásra, összpontosításra, logikai gondolkodásra készíteti őket. A feladatok elvégzéséhez szükséges a tartós és irányított figyelem, és nagyon erős koncentrációs készség. Nem minden gyermeknek van ehhez türelme. Van, aki nek lassabban, van, akinek gyorsabban működnek ezek a képességei. De ezért jó, ha mi, pedagógusok is találunk ki a táblához feladatokat, akár együttes osztálymunkához, akár differenciáltan, mert így azoknak a gyerekeknek is könnyen sikerélményt okozhatunk, akiknek figyelmüket nehezebben lehet lekötni, vagy koncentrációs képességük nem olyan jó, mint társaiké.

A gyermekek valódi tehetségére, képességeinek kibontakoztatására időt fordítani a legfelszabadítóbb, legörömtelibb, ugyanakkor legfáradtságosabb és legmegterhelőbb munka. A tehetséges gyermek egy olyan minta, mely példát adhat más gyermekeknek is.

*Skills developement for 1th and 2nd grade students
using the LÜK activity systems
Logic, Competence, Persistence, Motivation, Learning*

During the course of my teaching activities I find it important to develop a child's cognitive abilities in a playful manor. It's important to keep instruction dynamic and engaging to avoid boredom from setting in. Curriculum is therefore designed to be motivational, trigger curiosity and lead the student to a successful learning experience.

I chose the MiniLÜK activity books in the past acedemic year for 1th and 2nd grade classes to increase their engagement, simplify instruction and to create a playful atmosphere. The MiniLÜK Playfamily is the most recognized in the MiniLÜK System. The assignment requires the children to match 12 different squares to a corresponding matrix. If the problems are solved correctly a color pattern results on the back of the squares which the child can use to check if they have completed the exercise correctly. The MiniLÜK activity system allows children to solve problems independently, together in small groups (based on instructions recieved from their instructor) and the system can also be used to assist students who need additonal preactice to master certain concepts.

My study shows how the various MiniLÜK exerecises can be used for mathematics and language instruction, how it enforces the development of these skill sets.

„Hallgatni arany!”

*A beszédértés fejlesztésének lehetőségei a 6–10 éves korosztály
német mint idegennyelv-oktatásban*

SÁRVÁRI TÜNDE

sarvari@jgypk.szte.hu

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája
SZTE JGYPK Német és Német Nemzetiségi Tanszék, Szeged*



Kulcsszavak: *korai idegennyelv-oktatás, német nyelv, beszédértés, autentikus anyagok, tanári nyelvhasználat*

Bevezetés

A Nemzeti alaptanterv (továbbiakban Nat 2012) értelmében az első idegen nyelv oktatása legkésőbb az általános iskola negyedik évfolyamán kezdődik, de ha megfelelően képzett pedagógus van az iskolában, és az intézmény pedagógiai programja ezt lehetővé teszi, már az 1–3. évfolyamon is bevezetésre kerülhet. Ez a lehetőség egybecseng az Európai Bizottság által 1995-ben kiadott, az oktatásról és képzésről szóló ún. *Fehér könyv*ben megfogalmazott azon célkitűzéssel, hogy az Európai Unió minél több polgára beszéljen három közösségi nyelven. E cél elérésének egyik alapfeltételeként ugyanis ez a dokumentum a korai idegennyelv-oktatást jelöli meg.

Sokan még ma is úgy gondolják, hogy a korai idegennyelv-oktatás csak annyiban tér el a hagyományostól, hogy – mint neve is mutatja – korábban kezdődik. Ha azonban megnézzük az e terület kérdéseivel foglalkozó Nürnbergi ajánlásokat (2010), illetve a Kuti Zsuzsa (2004) szerkesztésében megjelent, a 6–9 éves korosztály számára összeállított idegen nyelvi programot, megállapíthatjuk, hogy a korai idegennyelv-oktatás a nyelvoktatás egy speciális formája, melynek saját célrendszere van. Az 1–3. évfolyamon történő nyelvtanulásnak nem a követelmények előrehozott teljesítése a célja, hanem a készségfejlesztés és a témakörök koncentrikusan bővülő, egyre gazdagabb nyelvi megfogalmazást igénylő feldolgozása. A Kerettanterv (2012) is külön foglalkozik a legkésőbb a 4. évfolyamon kezdődő idegennyelv-oktatás célrendszerével. Elsődleges célként a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciájának fejlesztését, valamint a tanulók érdeklődésének felkeltését fogalmazza meg a nyelvek tanulása és a más nyelveket beszélő emberek és kultúrájuk megismerése iránt. A Nat (2012) és a Kerettanterv (2012) kiter a korai idegennyelv-oktatás néhány sajátosságára is.

A korai idegennyelv-oktatás néhány sajátossága

A sajátosságok közül elsőként azt kell megemlíteni, hogy bár a korai idegen nyelvi fejlesztés esetében is az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztése az elsődleges cél, fókuszában elsősorban a primer nyelvi készségek, azaz a beszédértés és a beszéd állnak, és ezekre épül a szekunder készségek, azaz az olvasás és az írás fejlesztése. A korai idegennyelv-oktatásra ezért különösen igaz a közismert mondás, miszerint „hallgatni arany”, illetve ebben az összefüggésben utalhatunk Solmecke (1992) *Ohne Hören kein Sprechen* című tanulmányára, melynek lényege, hogy a hallott szöveg értése alapozza meg a beszédképesség fejlesztését.

Az idegen nyelvi órákon a gyermekek az ismeretlen nyelven hallottakat a világról kialakult ismereteik alapján értelmezik, ezért fontos, hogy a nyelvórákon olyan témákat érintsünk, amelyek számukra már ismertek, jól szemléltethetőek, vagy éppen az adott helyzetre jellemzőek. Ezek hiányában nem, vagy csak részben valósul meg a beszédértés folyamata, hiszen vagy el sem jutnak az információk a munkamemóriába, vagy nem történik meg a sikeres dekódolásuk, ami nélkül az értés, az értelmezés és a rögzítés is lehetetlenné válik (Bárdos 2000, Gósy 2005). A beszédhelyzetet, kontextust értve válik a cél-nyelvi tanári beszéd is érthetővé a diákok számára, illetve ezáltal sajátítják el egyre jobban az adott idegen nyelvet. Ez a folyamat azonban nemcsak lassú, de az egyik tipikus jellemzője az ún. csendes szakasz, melynek során a tanulók hosszabb ideig nemigen szólalnak meg, de szívesen vesznek részt a különböző játékos tevékenységekben.

A Kerettanterv 1. melléklete első helyen említi a fejlesztési egységek között a hallott szöveg értését, azaz a beszédértést, mellyel kapcsolatban az alábbi fejlesztési célokat fogalmazza meg erre a célcsoportra: A tanuló legyen képes

- követni a nonverbális elemekkel támogatott és egyszerű nyelvi eszközökkel megfogalmazott célnyelvi órávezetést (pl. osztálytermi rutincselekvések, a közös munka megszervezése, eszközhasználat);
- megérteni az osztálytermi tevékenységekre vonatkozó, nonverbális eszközökkel támogatott, rövid és egyszerű tanári utasításokat (pl. rajzos, játékos feladatok, manuális tevékenységek, mozgásos, játékos tevékenységek: körjáték, ritmusjáték, szerepjáték, bábjáték, árnyjáték, társasjáték);
- megérteni az ismert témákhoz kapcsolódó, egy-egy szóból, rövid mondatból álló kérdéseket és kijelentéseket (pl. közvetlenül a tanuló személyére, családjára, szűkebb környezetére, mindennapi szükségleteire, tevékenységeire vonatkozó kérdések, illetve válaszok);
- felismerni rövid, egyszerű szövegekben az ismerős szavakat, fordulatokat, és ezekből a lehetséges tartalomra következtetni;
- aktívan követni az életkorának megfelelő, ismert témakörökhöz kapcsolódó, rövid, egyszerű autentikus szövegek bemutatását;
- tanári ösztönzésre egyre tudatosabban támaszkodni a hallott szövegeket kísérő nonverbális elemekre (pl. képek, képsorok, tárgyak, testbeszéd, hanglejtés) és a beszédhelyzetre a szövegértés során.

Tekintsük át, milyen a célcsoport életkorának és nyelvi fejlettségi szintjének megfelelő tevékenységekkel érhetjük el ezeket a célokat a német mint idegen nyelv oktatása során!

Egy jó gyakorlat

Iskolánkban több évtizedes hagyománya van az alsó tagozatos idegennyelv-oktatásnak. Emelt szintű nyelvi osztályainkban a tanulók csoportbontásban, az első és a második osztályban heti két órában, drámapedagógiai elemeket beépítve ismerkednek játékos formában az angol, illetve a német nyelvvel. A csoportokban folyó nevelő-oktató munkát olyan nyelvtanárok vezetik, akik drámapedagógus végzettséggel is rendelkeznek. Mivel az emelt szintű idegennyelv-tanítás ötvözése a drámapedagógiával egy belső pedagógiai innováció eredménye iskolánkban, minden szükséges dokumentumot és tananyagot az idegen nyelvi munkaközösség tagjai fejlesztettek, illetve állítottak össze. Jelen tanulmányban néhány olyan tevékenységet mutatunk be, melyekkel eredményesen fejlesztjük a 6–9 éves tanulók német nyelvi beszédértését.

Mint a Nürnbergi Ajánlásokban (Widlok 2010) is olvasható, a nyelvtanárok nyelvhasználatra mintaeértékű a tanulóknak, hiszen gyakran előfordul, hogy a nyelvtanár az egyetlen olyan személy, akin keresztül a gyermek kapcsolatba kerül az adott idegen nyelvvel. Ezért a németórán nagy hangsúlyt fektetünk a célnyelvi órávezetésre és a célcsoport igényeinek megfelelő, helyes tanári nyelvhasználatra.

A korai idegennyelv-tanítás releváns tartalmi elemei közé tartoznak és a közvetlen kommunikáció integráns részét képezik a nyelven kívüli és a paranyelvi eszközök. Mivel ezek az eszközök döntő mértékben hozzájárulhatnak a kommunikáció sikeréhez/sikertelenségéhez, valamint főleg a kezdeti szakaszban, a beszédértés ellenőrzésének szinte legfontosabb formáját jelentik, szerves részét képezik napi gyakorlatunknak, és tudatosan építünk használatukra.

A módszerek és a felhasznált médiumok döntő mértékben befolyásolhatják a tanulás sikerességét, ezért nézzük meg, milyen autentikus és adaptált anyagokat alkalmazunk sikerrel az alsó tagozatos német mint idegennyelv-oktatásban a beszédértés fejlesztésére. Bárdos (2000) a beszédértés három lépését különbözteti meg: (1) az érdeklődés felkeltése, a motiválás, (2) a szöveg meghallgatása és (3) az értettség szintjének ellenőrzése. Ahhoz, hogy sikeresen tegyük meg ezeket a lépéseket, a nyelvórán fejlesztenünk kell a tanulók memóriáját, kiejtését és szókincsét. Ezt akkor érhetjük el legjobban, ha olyan autentikus anyagokkal dolgozunk az órán, melyek felkeltik a tanulók érdeklődését. Ennek több lehetséges módja is rendelkezésünkre áll.

A legtöbb gyermekeknek szóló nyelvkönyv tartalmaz dalokat (gyermekdalokat, műdalokat), hiszen autentikus szöveggé válhat, ha a tanulók kommunikatív és interkulturális kompetenciájának fejlesztését. Óráinkon ezért ezekből a dalokból is gyakran válogatunk, de igyekszünk a modern, kortárs gyermekdalokkal is megismertetni tanulóinkat. Különösen közkedveltek Detlev Jöcker és Volker Rosin dalai, melyeket nemcsak elénekelni, de eljátszani, illetve eltáncolni is lehet. Ezekkel a vidám, jó ritmusú dalokkal nemcsak a kiejtést, a szókincsét és a memóriát fejlesztjük, de hozzájárulunk a tanulók holisztikus neveléséhez is.

Minden gyermek szereti a meséket, a történeteket, szívesen lapozgatja a képeskönyveket. Erre az érdeklődésre építve a nyelvórán is sokszor dolgozunk célnyelvi képeskönyvekkel. Leggyakrabban Eric Carle történeteit (pl. Chamäleon Kunterbunt, Die kleine Raupe Nimmersatt, Von Kopf bis Fuß, Die kleine Spinne spinnt und schweigt, Was gibt's zu Mittag?) dolgozzuk fel, melyek nemcsak tematikájukban illeszkednek jól a tananyaghoz, de képanyaguk is nagyon motiváló, és egyszerű nyelvezetű, illetve a minden könyvre jellemző, ismétlődő mondatok lehetővé teszik, hogy a kezdő nyelvtanulók is megértse-

nek és rövid időn belül közösen meséljenek el, vagy éppen alakítsanak kedvük szerint egy-egy célnyelvi történetet.

Nemcsak a képeskönyvek illusztrációival tehetünk érthetőbbé egy-egy történetet. Egyre népszerűbb Magyarországon is a kamishibai (Gruschka és Brandt 2012, Schüller 2011), azaz a papírszínház, ami nem más, mint egy varázslatos mesedoboz, egy fakteret két ajtóval az asztalon. A japán szó jelentése: 'színházi játék papírból'. A mesélő a fakteretbe előzőleg elhelyezett képek segítségével mondja el a történetet. A teljes lapot betöltő képek a közönség irányában állnak, és a mese egy-egy fontos jelenetét elevenítik fel. A lapok hátoldalán a mesélő követheti, melyik képet látják éppen a gyermekek, illetve segítségként megtalálja a képhez tartozó szövegrészt is. Bár kaphatók készen is ilyen illusztrációk, a tanár, illetve a gyermekek is készíthetnek egy-egy meséhez képeket. Az illusztrációk segítenek a tanulóknak abban, hogy követni tudják a történetet, illetve a későbbiek során a képek segítségével maguk is mesélővé válnak. Fontos, hogy a tanár a mesemondásnál is a célnyelvnek a gyermekek korának megfelelő variánsait használja.

Összegzés

A jelen tanulmányban azt mutattuk be, hogyan fejlesztjük iskolánkban a 6–10 éves tanulók beszédértési készségét a németórakon. Ahhoz, hogy a Kerettantervben (2012) megfogalmazott célokat megvalósíthassuk, motiváló, a tanulók nyelvi és életkori sajátosságait figyelembe vevő tevékenységekre és a célnyelvnek a gyermekek korának megfelelő variánsainak használatára van szükség. Mint a bemutatott gyakorlatból is kitűnik, a fenti tevékenységekhez jól használhatók a célnyelvi hagyományos és modern gyermekdalok, képekkel illusztrált mesék és történetek (képeskönyvek, kamishibai), illetve a helyes, célnyelvi tanári beszéd, amely megfelelő minőségű és mennyiségű inputot biztosít a nyelvtanulók számára.

IRODALOM

- 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- Bárdos Jenő 2000: *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Európai Bizottság 1995: Fehér könyv az oktatásról és képzésről. Tanítás és tanulás. [http://www.nyme.hu/uploads/media/LLL_feherkonyv_AZ_OKTATASROL_ES KEPZESROL.pdf – 2015. április 9.]
- Gósy Mária 2005: *Pszicholingvisztika*. Budapest: Osiris Kiadó.
- Gruschka, H. – Brandt, S. 2012: *Mein Kamishibai. Das Praxisbuch zum Erzähltheater*. München: Don Bosco.
- Kerettanterv az általános iskola 1–4. évfolyam számára. 1. melléklet a kerettantervek kiadásának és jogálásának rendjéről szóló 51/2012. (XII. 21.) számú EMMI rendelethez.
- Kuti Zsuzsa szerk. 2004: *Idegen nyelvi program az 1–3. évfolyam számára. Ajánlás a 6–9 éves korosztály idegennyelv-tanításához*. Budapest: Oktatási Minisztérium.
- Schüller, H. 2011: *Sprachkompetenz durch Kamishibai*. Dortmund: KreaShibai.
- Solmecke, G. 1992: Ohne Hören kein Sprechen. Bedeutung und Entwicklung des Hörverstehens im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 7. 4–11.
- Widlok, B. 2010: *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen. Neubearbeitung*. München: Goethe Institut.

*"Silence is golden!"**Comprehension opportunities for the development of the 6–10 year age group in German as a foreign language teaching*

According to the National Core Curriculum (NCC), the first foreign language education begins in the fourth grade of primary school at the latest, but if properly trained teachers in the school education program and the institution permits has 1-3. grade was introduced in the teaching of a second language. This possibility is consistent with published in 1995 by the European Commission on the so-called education and training. White Paper set out the target, the European Union: the more citizens speak three languages of the Community. One of the prerequisites to achieving this goal is the document identifies early foreign language education as. Not brought forward to meet the requirements of the specific area of foreign language teaching aims, but the development of skills and topics that require processing concentrically expanding, increasingly rich linguistic formulation.

Early language development focus of the communicative language competences are mainly primary language skills, listening comprehension and speaking are, and based on these secondary skills, the development of reading and writing. The following good practice, it is shown what the target age-appropriate language and level of development activities, authentic materials developed successfully in the 6-10 year age group speech comprehension is early childhood education in German as a foreign language.

A szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek mérési lehetőségei 8. osztályban

ZS. SEJTES GYÖRGYI

sejtes@hung.u-szeged.hu

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája, Szeged*



Kulcsszavak: *kognitív, pragmatikai, funkcionális nyelvészeti keret, szövegfogalom, szöveg-típológia, szövegek összehasonlítása*

Problémafelvetés

Az olvasott szövegek megértéséhez szükség van általános nyelvi fejlettségre, nyelvi sajátosságokra vonatkozó tudásra, nyelvi tudatosságra (Csépe 2012: 358, Sándor 2011, Nagy 2004). Napjaink szövegértési képességhez kötődő kutatásaiban a metakognitív megközelítés, a kontroll és a műveleti funkciók szerepe az irányadó (Csépe 2012: 358). Saját megértési folyamatunk nyomon követésének alapfeltétele a tudatos nyelvi-kognitív viselkedés. (Józsa-Steklács 2009: 378). Probléma azonban, hogy míg az 1970-es évek óta zajló szövegértési képességfejlesztéshez kötődő fonológiai, morfológiai nyelvi tudatossággal kapcsolatos kutatások eredményei beépültek az olvasástanítás folyamatába (olvasástechnikai összetevők, adatvezérelt (bottom-up) komponensek), addig a szintaktikai, pragmatikai nyelvi tudatosságvizsgálatok szerteágazóak, a szövegszinttel kapcsolatos ilyen jellegű kutatások interdiszciplináris jellegük, összetettségük okán váratnak magukra. Pedig a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi tudásra épülő, felülről vezérelt (top-down) szövegszinttel kapcsolatos nyelvi elemek is elengedhetetlenek a megértés folyamatában. A szöveg mikro- és makroszerkezetének jellemzőire épülő, azok elkülönítésére irányuló kognitív nyelvészeti, pszicholingvisztikai kutatások eredményei nem jelennek meg a fejlesztési folyamatban a metatudáselemek között, pedig nyelvi felépítésük és pszichológiai mögöttes folyamataik révén átláthatóbbá teszik a szövegértés folyamatát (Pléh 2014: 287–305). Ezen tulajdonság alapján feltételezhető, hogy az ilyen irányú szövegnyelvészeti kutatások fogódzót nyújthatnak a szövegértési képességfejlesztéshez kapcsolódó metatudás nyelvi elemeinek azonosításához.

Célkitűzés

Olyan szövegnyelvészeti elemek feltérképezése a feladatunk, amelyek a szövegértési stratégia lehetséges metanyelvi keretéhez adalékot szolgáltathatnak, és illeszkednek a szövegértés fogalmának kognitív megközelítéséhez. A másik probléma, hogy a tanítási-tanulási folyamatban a magyarnyelv-tantárgyon belül a nyelvhasználati és a nyelvről szóló tudás egymás mellett jelenik meg. Azonban, ha a tanulók szövegértési képességszintjé-

nek növelése a célunk, a nyelvről szóló ismereteknek és a nyelvhasználati tudásnak egymással szoros kapcsolatban lévő, egymást erősítő elemként kellene megjelennie a fejlesztés folyamatában.

A fent említett problémák hozadéka, hogy a köznevelés alapidokumentumai (NAT, KTT, 2012) is adósak maradnak a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudáselemekkel.

Az alap kutatás célja annak igazolása, hogy a jó szövegértési képességgel bíró tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása magasabb szintű, összetettebb rosszabbul teljesítő társaikénál. Feltételezzük, hogy a jól teljesítő tanulók képesek arra, hogy általános nyelvi fejlettségük, nyelvi intuíciónak, nyelvhasználati tudásuk alapján szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi elemeket fogalmazzanak meg. Mivel a metanyelvi kutatások adósak a szövegszinttel kapcsolatos metatudás nyelvi elemeinek feltérképezésével, következésképp a tantervekből is kimaradt a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretek tanítása, ezért a feladatunk meglehetősen összetett.

Jelen munka célja a kutatás mérőeszközének bemutatása, amely a 8. osztályos tanulók szöveggel kapcsolatos explicit és implicit tudását hivatott mérni. Arra a kérdésre keressük a választ, hogy a tanulók számára mitől szöveg az írott szöveg, illetve milyen szöveggel kapcsolatos ismereteket használnak a szövegek összehasonlítása során. Azt is vizsgáljuk, hogy a tanulók állításai a szövegek anyagára és/vagy a kommunikációra, nyelvhasználatra irányulnak.

A mérés célja:

- a tanulók szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi tudásának mérése,
- a méréseredmények összehasonlítása az OKM 6. osztályos szövegértési képességmérés standardizált teszt eredményeivel.

Hipotézis: azoknak a tanulóknak, akik az OKM szövegértési méréseken jól teljesítettek tudatosabb és összetettebb a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása.

Kérdések:

A tanulók metanyelvi tudásában megjelennek-e a szövegek anyagára (szövegközpontúság: kohézió, koherencia) vagy a kommunikációra (felhasználó-központúság: szándékoltóság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás) irányuló nyelvészeti ismeretek?

Elméleti alapok

A nyelvről szóló ismeretek és a nyelvhasználati tudás veszélyes kettőssége a köznevelés alapidokumentumaiban

A Nemzeti alaptanterv az anyanyelvi nevelés alapvető feladataként a nyelv mint változó rendszer megismerését, illetve a nyelvi kompetencia fejlesztését jelöli meg annak érdekében, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszköztárát, képessé váljanak azok funkcionális elemzésére, gyakorlati alkalmazására (NAT 2012: 10660). A világos célkitűzés ellenére a NAT-ban és a KTT-ben (2012) a magyarnyelv-tantárgynál Chomsky (1979) kompetenciaszemlélete: a nyelvhasználat (performancia) és a nyelvről szóló tudás (kompetencia), a nyelvtan és a pragmatika egymás mellettisége jelenik meg. Az alapidokumentumok anyanyelvi fejezeteiben, a tankönyvekben és az anyanyelvórákon is nyomon követhető ez a saussure-i strukturalista kettősség: a nyelvről szóló ismeretek (a nyelvi rendszer felépítésének a tudása), valamint a nyelvhasználati tudás elkülönülése. Kugler Nóra és Tolcsvai Nagy Gábor (2015):

18) veszélyesnek tartják napjaink anyanyelv-pedagógiájában ezt az éles megkülönböztetést, mivel a tanuló így nehezen tudja összekötni saját gyakorlati tudását az anyanyelvről szóló ismeretekkel.

A köznevelés alapidokumentumainak *Olvasás, szövegértés* fejezeteiben találunk ugyan fogódzókat a metakognitív olvasási stratégiák tanításához, azonban a *Nyelv szerkezete, jelentése* fejezet a mondat szintig jut el, szövegfogalommal kapcsolatos *Ismeretek/fejlesztési követelmények, kulcsfogalmak/fogalmak* nincsenek a 7–8. osztályos tananyagban.

A mérés eredmények által javasolt fejlesztési irány

A munkaerőpiac elvárásaira épülő hazai és nemzetközi szövegértési képességmérések eredményeit (a legfrissebbet: PISA 2015) figyelembe véve a köznevelés kiemelt feladata a tanulók szövegértési képességének fejlesztése. A mérések inspirálta kutatások igazolják (Csépe 2012), hogy a korszerű szövegértő olvasás fejlesztése a metakognícióra alapozott olvasási stratégiák tanítására épül (Józsa–Steklács 2009). Molitorisz (2013: 33) vizsgálatai szerint a jó stratégiahasználók ismerik a metakognitív tényezőket, képesek az olvasási célnak megfelelő stratégiák kiválasztására. Steklács János és mtsai. (2011) az olvasáskészség összetartárgyi fejlesztéséért projekt (BaCuLit) konklúziójaként megfogalmazták, hogy a metakognitív olvasási stratégiák tanítása szükségszerű, „minden tudománynak, tantárgynak megvan a saját írásbelisége”. A pedagógus feladata, hogy ismerje „a saját tárgyához tartozó szövegek strukturális és szaktárgyi tartalmi jellemzőit, olvasásának, megértésének, tanulásának megfelelő módját.

Az ideális állapot az lenne, ha az anyanyelvtanításnak az az integratív szerep jutna, hogy a szövegértési képességfejlesztéshez kötődő metakognitív tudást támogató nyelvi elemeket rendszerben láttatná a tanulókkal, a nyelvhasználati és nyelvről szóló tudás egymást erősítve az egyéni szövegértési stratégia elemeivé válhatna. Olyan nyelvészeti keretben érdemes tehát gondolkodnunk, amelynek segítségével a nyelvhasználati tudást és a nyelvről szóló ismereteket összekapcsolhatjuk a tanítási-tanulási folyamatban.

Életkori sajátosságok

A mérések figyelembe veszik az életkori sajátosságokat: hatodik osztályban az alapvető szövegértési műveletek elsajátítására, tizedikben a szövegértési képességeik különféle szituációkban való, szélesebb körű alkalmazására esik a hangsúly (20/2012 EMMI 3. melléklet). A mérések eredményei arra is rámutatnak, hogy az olvasási képesség intenzív fejlődési folyamata 12 éves kortól jelentősen lelassul (D. Molnár és mtsai 2012: 40, Balázi és mtsai. 2012). A fejlesztésnél figyelembe kell vennünk, hogy 11 éves kor után a gyermekek már képesek általánosításra, hipotézisek alkotására és ellenőrzésére (Piaget 1970). 13–14 éves korban a gyerekeknél megindul a formális művelleti rendszerek kiépülése, a tanulók képessé válnak arra, hogy a nyelvi problémamegoldás során feltevésekből induljanak ki, azok cáfolatát vagy igazolását tevékenységeken keresztül (pl. szövegek összehasonlítása művelet) végezzék (Bánréti–Papp 1991: 5). 13 éves kortól a tanulók képesek saját metakognitív folyamataik monitorizálására. Ez az életkor alkalmas arra, hogy a fejlesztés során a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteiket összekapcsolják gyakorlati tudásukkal, vagyis az írott szövegekkel kapcsolatos metanyelvi tudás és a nyelvhasználati tudás egymást erősítő elemmé válhat; a tanulók képessé válnak arra, hogy a szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismereteiket tudatosan alkalmazzák.

A szövegértés mint koncepcióvezérelt folyamat

Az olvasás egyszerre adat- és koncepcióvezérelt (bottom-up és top-down), tanult folyamat, amelynek szegmense a szövegértelmezés (Csépe 2012: 341). Elsajátításához spontán fejlődés és az olvasásképeség (rutinok, készségek és ismeretek) tanulása szükséges (Nagy 2004). A szövegértés támaszkodik a rutinokra (dekódolásra, szófelismerésre), amelyek a jelentéshez való hozzáférés szükséges, de nem elégséges feltételei; valamint a szövegértéshez szükséges általános nyelvi fejlettségre és tudásra (Csépe 2012: 352).

Az olvasástechnika összetevőit igen leegyszerűsítve tekinthetjük adatvezérelt (bottom-up) elemeknek, a nyelvi folyamatokra alapozó, nyelvi és nyelvhasználati tudásra épülő elemeket felülről vezérelt (top-down) szegmenseknek. Kisgyermekkorban nagyobb hangsúly esik az adatvezérelt szegmensekre 13 éves korban előtérbe kerülnek a felülről vezérelt elemek, ezért az olyan összetettebb rendszer, mint a metakognitív folyamatokra épülő egyéni szövegértési stratégiaalakítás is célként fogalmazódhat meg a tanítás-tanulás során.

Lehetséges nyelvészeti keret

Mindezekből következően az anyanyelvi nevelésnek azt az integratív szerepet kell vállalnia, hogy a szövegértési képességfejlesztéshez kötődő metakognitív tudást támogató nyelvi elemeket funkcionális szemlélettel közvetítse a tanulóknak, hogy azok a fejlesztési folyamat során az egyéni szövegértési stratégia metanyelvi elemeivé válhassanak.

Olyan nyelvészeti keretben kell tehát gondolkodnunk, amely oly módon azonosítja a szövegértési képességfejlesztés lehetséges nyelvi és pragmatikai elemeit, hogy azok egymás támogató szegmenseivé válhassanak a fejlesztés folyamatában.

A mai szövegutáni kutatások a mondatok nyelvtani kapcsolatainak feltérképezésén túl kognitív keretben igyekeznek „leírni a szöveget mint szerkezetet és mint folyamatot, műveletet” (Tolcsvai 2001: 37). Ez a szövegértési képességfejlesztés szempontjából azért érdekes, mert a szöveg-megközelítésekben a szemantikai, pragmatikai, megértéssel, feldolgozással, reprezentációval kapcsolatos kérdésekre helyeződött a hangsúly.

Beaugrande és Dressler (2000) szövegnyelvészeti figyelembe vettek pragmatikai és kommunikációs szempontokat. A szövegtestet nem tárgyyszerűen fogták fel, amely mindenki számára egyformán érthető. Szövegismérveiknél a produktum és produkció, struktúra és procedúra egy keretbe ágyazódik (Beaugrande–Dressler 2000) A szövegeket kezeltetésükből eredendően diskurzív közegben kezelik. Különbséget tettek a szöveg anyagára (a nyelvre) utaló ismérvek (kohézió, koherencia), valamint a kommunikációra általában jellemző ismérvek között (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás). Ez a modell az integratív szemlélet miatt praktikus számunkra, a nyelvi és nyelvhasználati rendszer elemeit egy keretben kezeli. A diszciplináris megközelítés a grammatikai függőség (kohézió) az alkalmazási (koherencia, hírérték, intertextualitás) és a társadalmi dimenzió (szándékoltság, elfogadhatóság) elemeire is utal. Egyértelműen az alkalmazási dimenzió része a koherencia, mivel a szövegértés során a szöveghasználó összefüggéseket (koherenciaviszonyokat) fedez fel vagy hoz létre a szöveg eseményei és helyzetei alapján (fogalmak [tudásalakzat, kognitív tartalom], valamint a viszonyok [fogalmak közötti kapcsolat]) szerint. Ez az integratív megközelítés közelebb visz minket egy olyan szövegfogalom meghatározásához, amely a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudásának részeként a metakognícióra alapozott szövegértési stratégia

gia nyelvi elemévé válhat, annak okán, hogy a nyelvről szóló ismereteket együtt kezeli a nyelvhasználati tudással.

A szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet szerepe a megértés folyamatában

A kompetenciamérések tartalmi keretei nem különítik el a szövegek összehasonlításának gondolkodási műveletét. A hazai és nemzetközi olvasásmérések kutatási eredményei azt igazolják, hogy „Az olvasás mint mentális folyamat [...] feltételezi az olvasó részéről, hogy kivetíti, szabályozza és irányítja magát a folyamatot, vagyis minél fejlettebb az olvasó metakognitív tudása, annál jobban képes megérteni az olvasott szöveget.” (Józsa-Steklács 2009: 377).

A szövegek összehasonlítása során a tanuló

- különböző típusú szövegeket ismer fel,
- azonosítja a szövegek célját,
- felismeri a kommunikatív és a manipulatív szándékot,
- különböző típusú szövegek tartalmi és formai jegyeit hasonlítja össze (azonosságokat és különbségeket állapít meg),
- általánosít, szabályt alkot az adott szövegek információinak felhasználásával,
- az adott szövegek alapján a szövegvilágot, az aktuális világot és a szubvilágot hasonlítja össze.

A SZÖVEGTÍPOLÓGIA

Munkánkban Laczkó (2010) prototipikusság elvét is használjuk. Ennek oka, hogy a taníthatóság szempontját állítja fókuszba, a Beaugrande és Dressler (2000) megközelítéssel összhangban Tolcsvai (2001) kognitív nyelvelméleti keretére épül, és új módszertani elvek alapján tipizál:

- A kommunikáció során a résztvevők problémamegoldó mentális tevékenységet végeznek, amely kiterjed a kommunikációs helyzetre, magára a közlésre, annak megalkotására és megértésére, az egyes nyelvi összetevőkre.
- A szövegek ennek következtében egyediek, de egyben jellegzetesek, azaz tipikusak is, vagyis hasonlítanak más, korábbi szövegekre, jellemzően spontának, a szocializáció során meghatározott mintákat követnek, és különböző mértékben összetettek.
- A prototipikus szöveg a szöveg legelvonhatóbb tulajdonságait tartalmazza, sematikusán csak a legfontosabb jellemzők nevezhetők meg. (Laczkó 2010)

A metatudásvizsgálatok arra engednek következtetni, hogy a tartalom szerinti metatudásfajták (Flawell 1981) közül a feladatváltozókhoz adalékot szolgáltat a szövegtípológia. 11–17 év közötti gyerekeknél a szövegtípusok megértési sorrendje az elbeszélő (narratív) > leíró > magyarázó (Pléh 2014: 304).

A szövegek összehasonlítása során, az azonosságok és a különbözőségek feltárása közben olyan előzetes sémákra épülő formai, tartalmi és grammatikai elemek azonosítása zajlik, amelyek a metakognitív tudásra építhető szövegértési stratégia elemeivé válhatnak. A szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet végzését befolyásolja a nyelvről szóló ismeretek tudása, az előzetesen ismert szövegek mennyisége és minősége. 13-14 éves korára a tanuló találkozott már annyi írott szöveggel, hogy anyanyelvi tudására támaszkodva fel tudja fedezni a szövegek közötti tartalmi, formai, grammatikai hasonlóságokat és különbségeket. Ha az ebből következő *Mi az oka a hasonlóságnak/különbségnek?*

kérdésre keres és talál választ, a szövegalkotó szándékának felismerésén át azt meg is tudja fogalmazni, akkor metakognitív tudása fejlődik. A folyamat célirányos, tudatos nyomon követése segíti a szövegértési stratégiaalakítás nyelvi fogódzóinak felhasználását a megértés során.

A vizsgálat jellemzői

A vizsgálat célja:

- 8. osztályos tanulók szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi tudásának mérése,
- az eredmények összehasonlítása az OKM 6. osztályos szövegértési képességmérés standardizált teszt eredményeivel.

Hipotézis:

- a szövegértési képességmérések (OKM) és a szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi ismereteket mérő teszt/kérdőív eredményei között találunk összefüggést (azoknak a tanulóknak, akik az OKM szövegértési méréseken jól teljesítettek tudatosabb és összetettebb a szöveggel kapcsolatos metanyelvi tudása)
- a jól teljesítő tanulók szöveggel kapcsolatos ismeretei szétválaszthatók nyelvi és nyelvhasználati összetevőkre (a nyelv anyagára, illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvekre, valamint külső formai sajátosságokra)

Kiinduló kérdés:

A tanulók metanyelvi tudásában megjelennek-e a szövegek anyagára (szövegközpontúság: kohézió, koherencia) és/vagy a kommunikációra (felhasználó-központúság: szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a formára irányuló nyelvészeti ismérvek?

Célcsoport

- 13-14 éves korosztály, 8. osztályos általános iskolai tanulók, akik részt vettek az OKM-en, és eredményeik a kutatás számára hozzáférhetők

A vizsgálat mérőeszköze

A mérőeszköz jellemzői

Hat feladatból álló kevert típusú (teszt és kérdőív) feladatsor, amely a tanulók szöveggel kapcsolatos metanyelvi ismeretjellegű tudását méri. A megoldások explicit vagy implicit kifejtést igényelnek. Kritériumként Beaugrande–Dressler kognitív pragmatikai, funkcionális nyelvészeti keretének szövegismérveit: a szöveg anyagára, a nyelvre (kohézió, koherencia) utaló és a kommunikációra általában jellemző ismérveket (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső formát használjuk.

A vizsgálat módszere kevert: kvalitatív és kvantitatív.

A feladatok típusa kevert: feleletválasztó és feleletalkotó. Rövid/hosszú választ várunk el a tanulóktól (Csapó, 2011).

A mérőeszköz felépítése

Az első feladat feleletalkotó. Explicit módon kell kifejtetni a tanulóknak, hogy mitől szöveg egy írott szöveg. A feladat célja a tanulók szövegfogalommal kapcsolatos metanyelvi ismereteinek mérése. A második feladatot alább mintaként részletesen bemutatjuk.

A harmadik feladatban egy Crystall-idézetéről (1998: 158) kell eldönteni a tanulóknak, hogy szöveg, vagy nem szöveg: „A hétnek hét napja van. Minden nap megetetem a macskámat. A macskának négy lába van. A macska a lábtörőn ül. A lábtörő szóban nyolc betű van.”

A 3. A) feladat célja, hogy a tanulók saját nyelvi, nyelvhasználati intuíciójára támaszkodva a szövegről való ismereteket implicit módon vizsgálja. A 3. B) feladat célja, hogy a tanulók a nyelv anyagára, illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek, valamint a külső forma alapján képesek-e véleményük indoklására. Az idézőjelet és a forrás-megjelölést tudatosan használjuk ennél az egy feladatnál. Ennek oka annak megállapítása, hogy a külső formai elemek megjelennek-e az indoklásban.

A negyedik feladat első részének célja annak vizsgálata, hogy a tanulók felismerik-e szövegalkotó szándékát, a helyzetszerűség jellemzőit, képesek-e a jellemzők grammatikai mutatóinak felismerésére, megnevezésére. Arra is kíváncsiak vagyunk, hogy a tanulók észreveszik-e, meg tudják-e nevezni a szövegek külső és belső formai hiányosságait. A három azonos témájú szöveg hasonlóságainak és különbségeinek felismerése, megnevezése is a feladatmegoldás része.

Az ötödik feladatban három azonos témájú (csokoládé), különböző típusú (magyarázó, adatközlő, élménykínáló) szöveget kell összehasonlítani a tanulóknak. A feladatok célja annak megállapítása, hogy a tanulók a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet végzése során meg tudnak-e nevezni a szövegismérvekhez kapcsolódó fogalmakat.

A hatodik feladat célja annak megállapítása, hogy a tanuló képes-e az élménykínáló szöveg (Weöres Sándor: Fughetta) külső és belső formai (koherencia) sajátosságainak, szabályszerűségeinek felismerésére, alkalmazására a szövegalkotás során, meg tudja-e fogalmazni a szabályszerűségeket.

MINTAFELADAT

A második feladatban két ugyanazon szavakból, hasonló szerkezetű mondatokból álló bekezdést kell összehasonlítani a tanulóknak. Azt kell észrevenniük, hogy az A) szövegben a grammatikai és tartalmi összetartó erő (koherencia, kohézió) hiányzik. A feladat első része feleletválasztó (igen/nem), a második része feleletalkotó, mivel a választást indokolni kell. A B) feladat célja, hogy a tanulók szövegről való, a nyelv anyagára és a kommunikációra általában vonatkozó ismérveit implicit módon vizsgálja.

2. Olvasd el az A) és B) bekezdéseket, majd válaszolj a kérdésekre!

A)

A népszerű bűvésznek köszöntek az emberek az utcán. Az utca világítása sokat javult. A javítás matekból könnyű lesz Tibinek. A könnyű siker mindenütt kerülendő. Az emberkerülésre az öregség szoktatta rá nagyapót. Az öregek és a fiatalok jól megértették egymást. Egy jól megírt regény élni és gondolkodni is segíthet.

2. A 1. Döntsd el, hogy szöveg, vagy nem szöveg? Igen/nem?

2. A 2. Állításodat indokold!

B)

A népszerű bűvésznek köszöntek az emberek az utcán. A bűvész mosolyogva válaszolt. Élvezte népszerűségét. Egész életében sokat dolgozott azért, hogy mutatványaival örömet szerezzen az embereknek. Lám, nem felejtette el a közönség. Az emberek látva a bűvész jókedvét, visszamosolyogtak rá.

2. B 1. *Döntsd el, hogy szöveg, vagy nem szöveg? Igen/nem?*

2. B 2. *Állításodat indokold!*

Értékelés

Implicit megállapítás:

2. A 1. Kvantitatív:

- igen: 0
- nem: 1

Explicit kifejtés:

2. A 2. Kvantitatív:

- | | |
|---|---|
| • a kohéziót, koherenciát figyelembe véve indokolt: | 2 |
| • nem a koherenciát figyelembe véve indokolt: | 1 |
| • nem válaszolt: | 0 |

Implicit megállapítás

2. B 1. Kvantitatív:

- igen: 1
- nem: 0

Explicit kifejtés

2. B 2. Kvantitatív:

- a nyelv anyagára (kohézió, koherencia), illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek (szándékoltság, elfogadhatóság, hírérték, helyzetszerűség, intertextualitás), valamint a külső forma alapján indokolt: 2
- indokolt, de nem nyelvi, nyelvhasználati szövegismérvek alapján: (pl. szöveg, mert mondatokból áll... – A szöveg, mert összefüggő mondatokból áll indok elfogadható, mert a kohéziós, koherens viszonyokra utal.) 1
- Nem válaszolt: 0

2. B 2. Kvalitatív: az indoklás fogalmainak csoportba sorolása (a nyelv anyagára, illetve a kommunikációra általában vonatkozó ismérvek, valamint a forma szerint)

2. B 2.1 Kvantitatív: az ismérvek száma.

Összegzés

Jelen munka egy olyan szövegértési képességfejlesztéshez kötődő kutatás mérőeszközét mutatja be, amely vizsgálat közvetlen célja a 8. osztályos tanulók szöveggel kapcsolatos explicit és implicit metanyelvi tudásának feltérképezése. A kutatás megtervezésekor arra a kérdésre keressük a választ, hogy a tanulók számára mitől szöveg az írott szöveg, illetve

milyen szöveggel kapcsolatos ismérveket használnak a szövegek összehasonlítása gondolkodási művelet során. Azt is vizsgáljuk, hogy a tanulók nyelvi, nyelvhasználati intuícijára támaszkodó válaszok a szövegek anyagára és/vagy a kommunikációra, nyelvhasználatra irányulnak. Ily módon az értékelés során kvantitatív és kvalitatív módszereket is alkalmazunk.

A kutatás közvetett célja, hogy a 13-14 éves tanulók szövegértési stratégiájának alakításához lehetséges nyelvészeti elemeket szolgáltatasson. Olyan kognitív nyelvészeti, pragmatikai alapokon nyugvó megközelítés kidolgozása a munka hozadéka, amely a tanulók szövegszintű metanyelvi ismereteinek alapjául szolgálhat, a szövegértési képességfejlesztés folyamatában a szövegértési stratégia nyelvi elemévé válhat.

IRODALOM

- 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelet a nevelési-oktatási intézmények működéséről és a köznevelési intézmények névhasználatáról 3. melléklet a 20/2012. (VIII. 31.) EMMI rendelethez [<https://www.google.hu/#q=20%2F2012.+{viii.+31.}+emmi+rendelet+2016.12.28.>]
- Balácsi Ildikó – Balkányi Péter – Bánfi Ilona – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó 2012: *PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről*. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf – 2016.07.03.]
- Bánréti Zoltán – Papp Ágnes 1991: *Tanítás és tanulás II*. OTTV, Veszprém.
- Chomsky, Noam 1979: *Reflections on Language*. Glasgow: Collins.
- Csépe Valéria 2012: Az olvasás rendszere, fejlődése és modelljei. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 339–370.
- D. Molnár Éva – Molnár Edit Katalin – Józsa Krisztián 2012: Az olvasásvizsgálatok eredményei. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó. 17–82.
- De Beaugrande, Robert – Dressler, Wolfgang 2000: *Bevezetés a szövegnyelvészetbe*. Budapest: Corvina – MTA Nyelvtudományi Intézet. 23–54.
- Flawell, John 1981: Cognitive Monitoring. In: Dickson, Patric (szerk.): *Children's Oral Communication Skills*. New York: Academic Press. 35–66.
- Józsa Krisztián – Steklács János 2009: Az olvasástanítás kutatásának aktuális kérdései. *Magyar Pedagógia*, 109. 365–397.
- Kerettantervek (KTT) 51/2012. (XII. 21.): EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jogállásának rendjéről – Mellékletek, 2. melléklet Kerettanterv az általános iskola 5-8. évfolyamára. [<http://kerettanterv.ofi.hu/> – 2013.07.02.]
- Kugler Nóra – Tolcsvai Nagy Gábor 2015: *Magyar nyelv*. Nyitra: Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara.
- Laczkó Krisztina 2010: Adalékok a szövegtan tanításához. *Anyanyelv-pedagógia* 2010/4. [<http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=285> – 2016.12.17.]
- Molitorisz Anikó 2013: Az olvasási stratégiákról alkotott tanulói meggyőződések vizsgálata 12-18. éves korban. PhD-értekezés. [<http://doktori.bibl.u-szeged.hu/1956/> – 2017.01.02.]
- Nagy József 2004: Olvasástanítás: a megoldás stratégiai kérdései. *Iskolakultúra*. 2004/3 [http://epa.oszk.hu/00000/00011/00080/pdf/iskolakultura_EPA00011_2004_03_003-026.pdf – 2017. 10. 03.]
- Nemzeti alaptanterv (NAT) 2012: A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. *Magyar Közlöny*. 2012/66. [<http://www.kozlonyok.hu/nkonline/index.php?menuindex=200&pageindex=kozltart&ev=2012&szam=66> – 2017.01.05.]
- Ostoric László – Szalay Balázs – Szepesi Ildikó – Vadász Csaba 2016: *PISA2015. Összefoglaló jelentés*. Budapest: Oktatási Hivatal. [https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pisa/PISA2015_osszefoglalo_jelentes.pdf – 2017.07.10.]
- Piaget, Jean 1970: *Válogatott tanulmányok*. Budapest: Gondolat.
- Pléh Csaba 2014: A mondatmegértés folyamata. In: Pléh Csaba – Lukács Ágnes (szerk.): *Pszicholingvisztika*. Budapest: Akadémiai Kiadó. 251–338.

Sándor Klára 2011: Olvasáskutatás.

[http://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tamop425/0005_06_olvasaskutatas_scomr_04/432_nyelvi_tudatossg.html – 2017.06.03.]

Steklács János – Szabó Ildikó – Szlinger Veronika 2011: Nemzetközi 'BaCuLit' projekt az olvasáskészség össztantárgyi fejlesztéséért. *Könyv és Nevelés*, 13/3. 41–48. [http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/nemzetkozi_baculit_projekt_az_olvasaskeszseg_ossztantargyi_fejleszteseert_ – 2016.12.07.]

Tolcsvai Nagy Gábor 2001: *A magyar nyelv szövegtana*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Measurement possibilities for text-related meta-language knowledge in 8th grade

Mother tongue education must take the integrative role, to convey the linguistic elements that support metacognitive knowledge related to reading comprehension skills development through a functional approach to learners, so that they can become part of the individual reading comprehension strategy regardless of subject matter during the development process.

The purpose of this work is to present a measuring instrument, which is intended to measure explicit and implicit knowledge of the 8th grade students' text. We are asking the question why students have texts in written text, how the texts are written to the students, and what textual criteria are used when comparing texts.

We also examine whether students' statements are directed to texts and / or communication and language. In this way quantitative and qualitative methods are used in the evaluation.

Drámapedagógiai módszerek alkalmazása az iskolai konfliktusok megelőzésében

TÓTH-KOC SIS CSILLA

csikocsis@jgypk.szte.hu

*Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Gyakorló Általános és Alapfokú Művészeti Iskolája,
Napközi Otthonos Óvodája, Szeged*



Kulcsszavak: drámapedagógia, drámajátékok, empátia, iskolai agresszió, konfliktuskezelés

Az oktatási intézményekben, főleg az általános iskolában, az ismeretátadáson túl a nevelés és a szocializáció kiemelkedően fontos feladat. Ennek megfelelően az iskolákban jelenlévő agresszió különböző formáinak, ill. az iskolai konfliktusokból adódó agresszió megelőzéséhez alkalmazott drámapedagógiai módszerek ismerete fontos része kell, hogy legyen a tanári kompetenciának.

Drámapedagógusi ismeretek birtokában a Szegedi Tudományegyetem Gyakorló Általános Iskolájában 2002-ben kezdtem először alkalmazni a drámapedagógia módszerét a konfliktusok kezelésében. Egy általános iskolai osztályban (3. osztály, 9-10 évesek) megjelenő agresszió okait kezdtem kutatni, mégpedig úgy, hogy egy szociometriai mérés után drámapedagógiára épülő projektet terveztem és vittem végig. A projekt végén újabb szociometriai mérés azt bizonyította be, hogy az osztályban a kapcsolatok átalakultak, szorosabbá váltak, a tanulók bizalma egymással szemben nőtt, a kapcsolatok megerősödtek. Ez az eredmény sarkalt arra, hogy a drámajátékok szocializációs tevékenységét felhasználva iskolai gyakorlatomban használjam, és jelenleg az egyetemen a pedagógusképzésben tanítom is a drámapedagógia módszerét.

A drámapedagógia Magyarországon a pedagógiai gyakorlat különböző szinterein és szintjein alkalmazott dramatikus pedagógiai eljárások gyűjtőneve, amely a 90-es évek elején David Davis angol drámaprofesszor Magyarországon tartott kurzusával vált ismertté a pedagógusok körében. Dorothy Heathcote angol drámapedagógus a módszert a szakmai tudásterületek feldolgozására használja és szakértői játéknak nevezi. Tehát az angol nyelvterületen a *Drama in Education*, illetve a *Theatre in Education* megnevezés is ismert, ami utalhat konceptuális különbségekre is.

A drámapedagógia a magyarországi iskolai oktatásban módszerként, művészetpedagógiai módszeregyüttesként jelenik meg, melynek középpontjában a cselekvésen, ezen belül is elsősorban a dramatikus cselekvésen keresztül megvalósuló tanulás áll. Annak ellenére azonban, hogy a dráma a színház eszköztárát alkalmazza, a drámapedagógiai tevékenység a nevelés folyamatát hangsúlyozza, amelynek nem feltétlen velejárója a résztvevők által közönség előtt bemutatott előadás.

Gavin Bolton angol drámatanár négy tevékenység típusra osztotta a dramatikus tevékenységet, ezek az a) szabályjáték (gyakorlatok), b) a dramatikus játék, c) színház és végül d) a tanítási dráma.

Gabnai Katalin főiskolai tanár, színműíró, a magyarországi drámapedagógia alapvető szakkönyveinek szerzője *A drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak, felnőtteknek* című könyvében drámajátéknak nevez minden olyan játékos emberi megnyilvánulást, melyben a dramatikus folyamat jellegzetes elemei fellelhetők. A dramatikus folyamat kifejezési formája – szerinte – a megjelenítés, az utánzás, megjelenési módja a földézett vagy éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatás, az interakció.

Ezek szerint a résztvevők a gyakorlatok során elsajátítják a drámai kifejezési formákat, melyek a mindennapi kapcsolatfelvételt és kapcsolattartást könnyítik meg. Fontos, hogy azok, akik átélik a dramatikus tevékenységeket, egy-egy gesztus, hanglejtés, az arckifejezés, a viselkedés tükrében megismerjék magukat, a társaikat, a környező világukat. Ilyen megközelítésben segítséget jelenthet számukra, hogy kapcsolatainkat és konfliktusainkat megértsék, sőt a másik fél indokait és érdekeit is elfogadják, valamint mások iránti érzelmeik is kialakuljanak.

A magyarországi iskolarendszerben napjainkra szükségessé vált olyan intézményi stratégiák kidolgozása, amelyek az iskolai agresszió kezelésére és megelőzésére hivatottak. Az iskolai agresszió legnagyobb mértékben a kialakult konfliktushelyzetek nem megfelelő kezelése miatt jön létre. A Szegedi Tudományegyetem gyakorló iskolájában ennek megfelelően 2015-ben – első lépésként – kérdőív segítségével felmértem, hogy a pedagógusok mely konfliktusok megoldásában és milyen helyzetekben eszköztelenek és várnak segítséget. Annak a kérdésnek a megválaszolására, hogy miért vállnak egyre inkább eszköztelenné a pedagógusok a megjelenő konfliktusokkal szemben, a jelenlegi írásban nem vállalkozom.

Az intézményben 108 pedagógus dolgozik, akiknek a 80%-a vállalkozott a kérdőív kitöltésére. Ez már átfogó képet adott arról, hogy mely területeken és milyen formában jelenik meg egy belvárosi iskolában az agresszió.

A konfliktusok megjelenését a következő iskolai szereplők vonatkozásában vizsgáltam meg: pedagógus–pedagógus, tanuló–tanuló, osztályközösség–tanuló, tanuló–pedagógus, szülő–pedagógus, pedagógus–az iskola vezetősége, tanulók–pedagógiai munkát segítők (pl. takarítók, konyhai alkalmazottak, iskolatitkár, védőnő stb.), pedagógus–pedagógiai munkát segítők. A felmérésről részletes elemzés olvasható a *Drámajátékok alkalmazási lehetőségei a pedagógusképzésben és a köznevelésben* című cikkemben.

A kérdőívből jelen írásban csak a téma szempontjából releváns kérdésekre adott válaszokat elemzem, melyekből a következő megállapítások tehetők.

Az iskolában a tanulók egymás közti konfliktusában a fizikai és verbális agresszió magas arányban jelent meg. Általánosságban viszont a verbális agresszió volt a domináns, így a gúnyolódás, a csúfolódás, a szóbeli fenyegetés, ill. mások lejáratása.

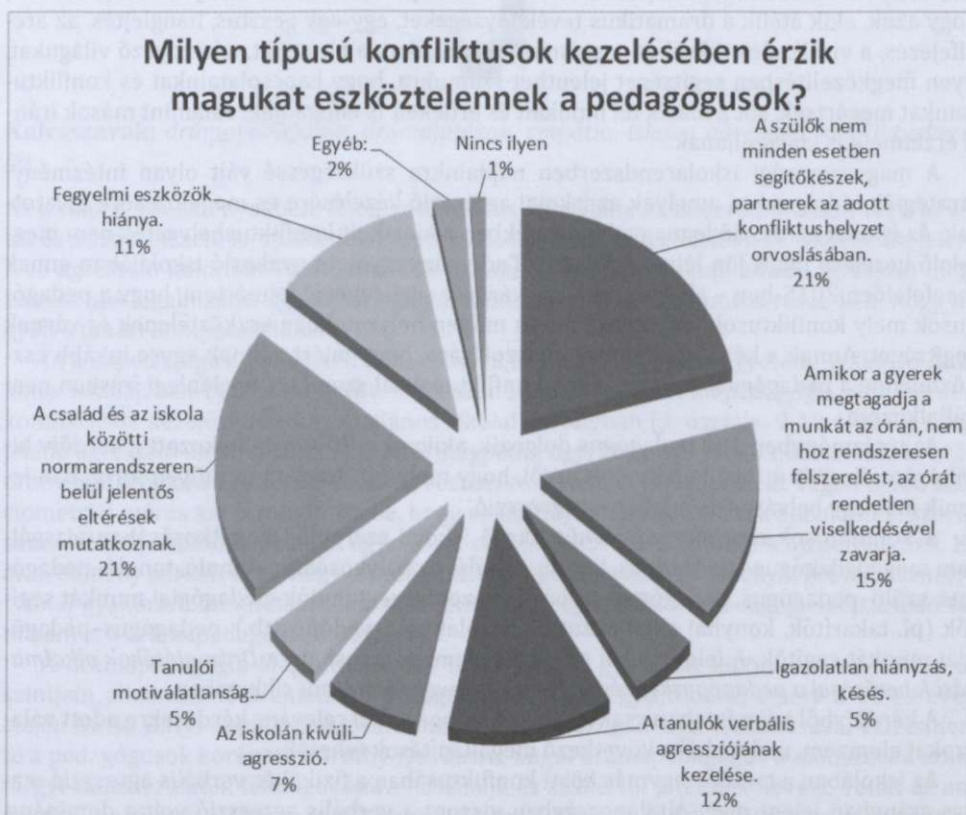
A válaszadók csaknem fele érezte úgy, hogy a szülők és pedagógusok között is megjelenik az agresszió (elsősorban a szülők részéről).

A felmérés megmutatta, hogy a verbális agresszió minden kapcsolattípusban megjelent, igaz néhány relációban csak kis mértékben, pl. a pedagógus–pedagógiai munkát segítők között.

Számos agresszív megnyilvánulást, ami szándékát tekintve nem feltétlenül agresszív, erőszkos cselekedetnek él(het)ünk meg. Kettő vagy több fél konfliktusának nem feltétlenül kell elmélyülnie, hiszen előfordul, hogy a szembenállóknak a maguk szempontját

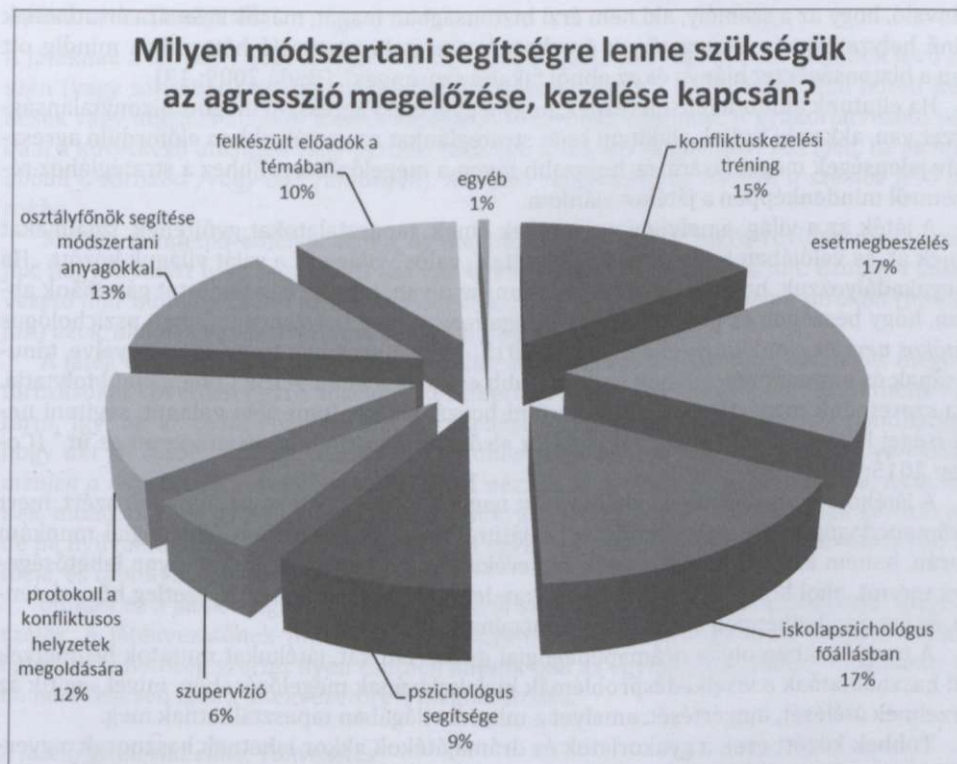
tekintve igazuk van. Az empátiát, a másik fél nézőpontjába való belehelyezkedést azonban meg kell tanulnunk. Az iskolai nevelésnek ez is egy fontos feladata.

A kérdőív arra is rákérdezett, hogy a pedagógusok milyen típusú konfliktusok megoldása során érzik eszköztelennek magukat. A válaszadók legmagasabb arányban a család és iskola normarendszere közötti eltérés miatti feszültségeket jelölték meg, hisz előfordul, hogy a szülők nem partnerek a felmerült problémák megoldásában. Segítséget várnak az ilyen típusú konfliktusok megoldásában, de nem külső szakember bevonását várják – kivéve a pszichológust –, hanem saját módszertani palettájuk színesítését, konfliktusmegoldási technikák elsajátítását, szakirodalmi segítséget, ahhoz, hogy maguk is képesek legyenek az ilyen helyzeteket kezelni (ld. 1. és 2. diagram).



1. diagram

Milyen típusú konfliktusok kezelésében érzik magukat eszköztelennek a pedagógusok?



2. diagram

Milyen módszertani segítségre lenne szükségük az agresszió megelőzésére, kezelése kapcsán?

Magyarországon a 2011. évi köznevelési törvény értelmében iskolaköteles minden olyan gyermek, aki az adott év augusztus 31-ig betölti a 6. életévét. Ennek a változásnak a következtében – és ezt a pedagógusok a kérdőívek kitöltése során már jelezték is – az utóbbi években a magyarországi iskolákba kerülő gyerekek közül sokan szociálisan éretlenek, és még kevés olyan tulajdonság jellemző rájuk, ami mások megismerése, elfogadása a közösség szabályainak betartása irányába segítené őket. A drámapedagógia, miután tevékenységre és cselekvésre alapozódik, mint módszer segíti a szocializációt, a kapcsolatok kialakításának képességét.

Az emberre jellemző kommunikációs készség lehetővé teszi, hogy már egészen kis korban ráhangolódjunk mások figyelmére, kialakuljon kezdeményező készségünk, ami lehetővé teszi, hogy rávegyünk másokat arra, hogy figyeljenek ránk.

Az ilyen fajta viselkedésnek az alapja a szociális kötődés és az imitációs képesség, amely lehetővé teszi a normakövetést, a szabályok felismerésének és megtartásának képességét, amely alapja a közösségben való létnek.

Ahogy a gyermekek növekszenek, felismerik, hogy a szabályok egész életünket meghatározzák, de nem cselekvési terünket körbe záró ketreceként, sokkal inkább cselekvési szabadságunkat, felelősségünket meghatározó határokként. Minél felismerhetőbbek és stabilabbak ezek a határok, annál inkább biztonságban érezhetik magukat. Buda Mariann, a Debreceni Egyetem tanára, az iskolai agresszió kutatója is megerősíti a fentieket: „Nyil-

vánvaló, hogy az a személy, aki nem érzi biztonságban magát, mások számára ártatlannak tűnő helyzeteket is fenyegetőnek érezhet. A gyermeki agresszió hátterében mindig ott van a biztonságérzet hiánya és az ebből fakadó szorongás”. (Buda 2009: 19)

Ha eljutunk ahhoz a felismeréshez, hogy a gyermeki agresszió mögött bizonytalanságérzet van, akkor ki tudjuk alakítani saját stratégiánkat az osztályokban előforduló agresszív jelenségek megoldására, és hosszabb távon a megelőzésére. Ehhez a stratégiához részemről mindenképpen a játékot ajánlom.

A játék az a világ, amelyben a gyerekek élnek, tapasztalatokat gyűjtenek, izgalmakat élnek át, és valójában ki-be járnak a felnőttek „valós” világa és a saját világuk között. „Ha megakadályozzuk, hogy egy gyerek játsszon, az olyan, mintha egy felnőttet gátolnánk abban, hogy beszéljen és gondolkodjon” – fogalmazza meg Lawrence J. Cohen pszichológus *Játékos nevelés* című könyvében (Cohen 2015: 39). „A gyermek természetes nyelve, tanulásának és kommunikációjának legfontosabb eszköze a játék – írja Cohen, majd folytatja. Ha szeretnénk megérteni őt, közel kerülni hozzá, megtanítani neki valamit, segíteni nehézségei leküzdésében, akkor mindehhez elsősorban játékon keresztül vezet az út.” (Cohen 2015: 221)

A játékoságot, a játékkal való nevelést nagyon fontosnak tartom, nemcsak azért, mert drámapedagógusként ezt a módszert sajátítottam el és gyakorlom pedagógiai munkám során, hanem azért is, mivel a játék a gyerekek és a felnőttek számára olyan lehetőségeket teremt, ahol kipróbálhatják önmagukat, lehetőségük van másnak, esetleg hősnek lenni, és így mindenképpen erősödik az önbizalmuk, önbecsülésük.

A továbbiakban olyan drámapedagógiai gyakorlatokat, játékokat mutatok be, melyek jól használhatóak a viselkedésproblémák kialakulásának megelőzésében, mivel segítik az érzelmek átélését, megértését, amelyet a mintha világában tapasztalhatnak meg.

Többek között ezek a gyakorlatok és drámajátékok akkor lehetnek hasznosak a gyermekek konfliktusainak a kezelésében, megelőzésében, ha először az önbizalmukat fejlesztjük, így eljuthatunk a viselkedési problémák enyhítésén keresztül a konfliktusok szelíd és kreatív megoldásához.

A játék címe: Sündisznó

Menete a következő. A tanulók körben ülnek, a gyakorlatvezető is ott ül közöttük. Egy önként jelentkező a kör közepére ül és becsukja a szemét. A körben helyet foglalók közül, aki szeretné, az odamegy hozzá és valamilyen szelíd, kedves módon megérinti, megsimogatja. Ha a becsukott szemű társa számára kellemes volt az érintés, kinyitja a szemét. A gyakorlatvezető a játék kezdetekor felteszi azt a kérdést, hogy: *Arra vagyok kíváncsi, kinek az érintése lesz „szemetnyitogató”.*

Módszertani megjegyzések: Ezt a játékot mindenképpen megbeszélésnek kell követnie, a résztvevők elmondhatják, hogy kinek az érintése volt különösen kellemes a számára, és a megbeszélés során érdemes arra is kitérni, hogy ki örült neki, hogy éppen az ő simogatása volt hatással a másikra. Nagyon nehéz az egészen kicsi gyerekek számára szüleiken, testvéreiken kívül máshoz is ilyen szelíden közelíteni, mindenképpen dicsérjük meg őket, ha ez sikerül.

Ahogy a kapcsolódás, az egymásra figyelés is egyre kevésbé van jelen napjainkban az iskolában és a társadalomban, úgy a fizikai érintkezés, az összefonódás, az egymásba kapaszkodás sokszor félreértésekre ad/adhat alkalmat. Játszani viszont csak szoros testi kapcsolatban lehet. Ha a pedagógusok figyelnek tanítványaik ilyen igényeire, egy idő után tanítványaik is követni, utánozni fogják őket, de erre is tanítani kell őket.

A játék címe: Sarokjáték

A játéknak a lényege, hogy a résztvevők mindig a „játszótér” egymással szemben levő részén (vagy sarokban) fognak elhelyezkedni aszerint, hogy a játékvezető által feltett kérdések vagy utasítás alapján melyik kategóriába sorolják magukat. A gyakorlatvezető például a következő utasítást vagy kérdést teszi fel: *Ki az, aki reggelizett? Aki igen, az menjen abban a sarokba /vagy oda (mutatjuk). Aki nem reggelizett, az menjen a szembe lévő sarokba.*

Miután mindenki elhelyezkedett és megnézzük ki hova tartozik, röviden megbeszéljük, hogy ki miért nem reggelizett (ha van ilyen), és aki reggelizett, az mit. Ezután a játékvezető már mondhatja is a következő utasítást, például: *Menjenek abba a sarokba (mutatjuk) azok, akiknek van testvérük, és abba (mutatjuk), akiknek nincs.*

A játék ilyen rendszer szerint folytatódik, azaz a kezdeti viszonylag semleges meghatározásokat követően egyre közelebb kerülhetünk ahhoz a témához, amit szeretnénk feltárni. Így, ha az osztályban történt verekedést szeretnénk feltárni, azt is mondhatjuk, hogy *aki fél attól, hogy megverik, menjen abba sarokba, aki maga is szívesen verekszik, menjen a másikba.* A verekedni szeretőkkel nézzük meg, hogy mennyien félnek. Akik félnek, mondják el, hogy milyen érzés ez számukra. A játékvezető legfeljebb csak kérdezzen, de ne nyilvánítson véleményt, ne oktassa ki egyik felet sem, mert ennek nem most van az ideje, és többnyire úgysem hatásos.

Miután ez a játék maga is a megbeszélésről szól, ezért nem követi közvetlenül megbeszélés. A játékvezetőnek mindenképpen figyelnie kell arra, hogy soha senki ne álljon egyedül. Lehetőség szerint ilyen esetben álljunk oda az egymagába állóhoz, még akkor is, ha nem teljesen igaz a játékvezetőre a meghatározás.

A játék/gyakorlat címe: Vakvezetés

A játék menete a következő: alakítsunk párokat (választani is lehet), a pár egyik tagja álljon elől, a másik álljon mögé, és tegye az előtte álló vállára a kezét. Ha valakinek nincs párja, akkor álljon be a játékvezető is. Az elől levők csukják be a szemüket, akik nyitott szemmel mögöttük állnak, a társuk vállát fogva irányítsák őket úgy, hogy azok a teremben haladva senkivel és semmivel ne ütközzenek. Közben csendnek kell lenni, beszélni, hangoskodni nem szabad. A játék párcserével folytatódik. A csukott szeműek vezetése játékvezetői tapssal kezdődik és azzal zárul.

A játékot követően kérdezzük meg, hogy milyen érzés volt számukra, amikor mások irányították őket, majd azt is, milyen érzés volt irányítani, valamint azt is, hogy ki hogyan érezte magát. Fontos, hogy a játékosok szemét soha ne kössük be. Nincs olyan játék, amiben az hatásos lenne. Aki akar, kikukucskálhat, de ez nem befolyásolja a lényegét.

A játék/gyakorlat címe: Nehéz nap

A játékvezető felmutat egy felfújtt labdát. Elmondja, hogy mindenkinek lehet olyan napja, amikor semmi sem sikerül, és minél előbb szeretne ezen a napon túl lenni. Ezt a rossz napot és érzést jelképezi a felmutatott labda (a kisebbek esetében ez lehet akár egy lapos labda is). A labdától (azaz a rossz érzéstől) úgy szabadulhatunk meg, hogy minél előbb valakinek odaadjuk (ezt a cselekvést meg is mutatjuk). Akinek nyújtjuk, annak a labdától el kell vennie. Csak átadni szabad, dobni nem. Természetesen szabad előle menekülni, de meg is lehet egymást menteni, úgy hogy belekarolunk abba, aki veszélyben van. Viszont összekarolva csak állni lehet, haladni nem. Az üldözőnek is van egy

lehetősége, ha az egymásba karolóknak szeretné átadni a luftballont. Hármat számolhat és a végére az egymásba karolóknak el kell engedniük egymást. A játék tappsal kezdődik, és azzal zárul.

A játék lényege a megbeszélésben rejlik. Tisztáznunk kell, hogy a játék során négy szerep lehetséges. Ezek az üldöző, az üldözött, a megmentett és a megmentő.

A következő kérdéseket tehetjük fel, például: *Ki melyik szerepben volt? Milyen érzés volt üldözni másokat? Milyen volt, amikor üldöztek? Milyen érzés volt, amikor megmentet-tek? Milyen volt megmenteni másokat?*

A kérdések szigorúan ebben a sorrendben legyenek feltéve. Amire a kérdések végére érünk, sokan fogják azt mondani, hogy nagyon jó volt, amikor mások megmentették őket, de nagyon jó érzés volt megmentőnek lenni. Nem baj, ha nem ezt vallja mindenki. Amennyiben ezt már mások is mondták, el fognak gondolkodni a hallottakon.

Tudni lehet, hogy ki az, aki szeret üldözni, és ki az, aki szereti, ha övé a hatalom. Az első és második osztályosoknál előfordul, hogy nem is akarják átadni a luftballont. Ebben az esetben állítsuk le a játékot, pl. *Nem így gondoltam, ezt majd máskor fogjuk játszani.*

Nagyon fontos, hogy ilyenkor ne éreztessük, hogy neheztelünk rájuk, amiért nem sikerült eljátszanunk. Mit lehet akkor csinálni, ha le kellett állítani a játékot, kérdezik nagyon gyakran tőlem. Semmiképpen ne dolgoztatással folytassuk az órát. Játszunk valami mást, esetleg olyat, ami már előzőleg jól működött. Ne féljünk attól, hogy ismételjük a játékokat, a gyerekek általában szeretik újra és újra játszani a kedvenceiket, a kimenetelük és a hatásuk is mindig más lesz.

Drámafoglalkozások lezárására javaslom a következő, magam által is gyakran alkalmazott gyakorlatot. Körben ülnek a résztvevők, a játékvezető jelképes vagy valódi tárgyat fogva a kezében odamegy a csoport egyik tagjához, és valamilyen pozitív üzenet, dicséret kíséretében átnyújtja a tárgyat. Például: *Gréti szeretném ma neked adni ezt a szívet, mert ma már sokat mosolyogtál, és nagyon bátran vettél részt a játékokban. Vagy: Ezt a kis manót, ma neked adom Béla, mert egyszer sem lökdösődtél, pedig ezt nagyon nehéz lehetett megállnod. Esetleg: Eszter ma te kapod a virágomat, mivel tudom, hogy anyukád beteg és emiatt látom a szomorúságot a szemedben. Szeretnék egy kicsit megvigasztalni. A játék úgy folytatódik, hogy aki megkapta az „üzenetet” az továbbadja valaki másnak a tárggyal együtt. Figyelnünk kell arra, hogy mindenki kapjon üzenetet, és az mindig pozitív és biztató legyen. Mi történik, ha mindig ugyanannak a gyermeknek adják? Nyilván ő is tovább adja, így másokhoz is eljut. Előfordul, hogy elviccelik, és egymásnak adogatják újra és újra. Legtöbbször ilyenkor a csoport szól rá a szabályszegőkre és nekünk nincs is dolgunk. Megtörtént, hogy én is többször visszakaptam, mindig másnak adtam tovább, olyanoknak, akiket leginkább biztatni kellett. De ha már majdnem mindenkinél volt, csak egy vagy két gyermek maradt ki, visszakérhetjük és közösen megfogalmazhatjuk az üzenetünket.*

Tudnunk kell, hogy nagyon nehéz egy kisgyermeknek először így fogalmazni, de ha példát mutatunk, hamar belejön. A kicsik először ilyeneket fognak mondani, hogy „neked adom, mert szép a ruhád, mert te vagy a legjobb barátom”. A nagyobbak hamarabb rájönnek, hogy mi is a lényeg. Elfogadásunkról biztosítani azokat, akiknek valamiért nehéz mosolyogni, vagy jónak lenni.

Ezt a játékot leginkább akkor szoktam „elővenni”, amikor az osztályom, csoportom sehogy sem akar összecsiszolódni, nehezen megy nekik egymás elfogadása, nem toleránsak egymással. Amikor legutoljára játszottuk egy kis kaktuszt adtunk körbe, és a legverekezősebb tanítványom is féltő gondoskodással nyújtotta át másoknak. A kaktusz azóta is

megvan, évek óta az asztalomon áll, és emlékeztet bennünket arra, hogy mennyire jó érzés magunkkal jóban lenni és másokat elfogadni.

Drámapedagógusként és az iskola jellegéből adódóan (a gyakorló iskola egyben alapfokú művészeti iskola is) jelenleg is van lehetőségem színjátszó csoport vezetésére. A tanulók heti négy óra keretében foglalkoznak színjátszással. A színjátszó csoportba nem feltétlenül a tehetséges tanulók kerülnek, sokkal inkább az osztályközösségekbe nehezen beilleszkedni tudók, akik gyakran agresszívan nyilvánulnak meg társaikkal szemben. Szükségessé vált, hogy ezekkel a tanulókkal egyénileg is foglalkozzunk. Ennek keretében esettanulmányok is készültek. Ezeken a konkrét példákon keresztül kívánom bemutatni, hogy a drámapedagógiai módszerek mennyire alkalmasak a konfliktusok megelőzésében és kezelésében.

Iskolai színjátszó csoportomba több olyan gyerek jár, aki valamilyen oknál fogva nem tud kapcsolódni társaihoz, nem tud beilleszkedni az osztályközösségbe, illetve társaik nem fogadják el őket. Ennek az elszigetelődésnek számos oka lehet, elképzelhető, hogy már túlságosan frusztráltak, és a kapcsolódás helyett inkább visszavonulnak a Coheni „Tehetetlenség Tornyába”, destruktivakká, alkalmanként agresszívakká vagy szorongóvá válnak (vö. Cohen 2015: 24). Ebben a csoportban minden évben változnak a tanulók, hisz az iskola valamennyi évfolyamából érkehetnek fiúk, lányok, így a csoport összetétele egyáltalán nem homogén. Van, aki már első osztályos kora óta jár a csoportomba, és vannak, akik csak később kapcsolódtak.

Első eset. Az egyik fiú (nevezzük Péternek) harmadikosként iratkozott be hozzám, és már az első pillanatban világos volt, hogy nem nagyon mutatja ki az érzelmeit, de ha mégis, azok inkább ellenségesek társaival szemben. Minden olyan játék során, ahol meg kellett érinteniük egymást, a gyerekek arról panaszkodtak, hogy Péter érintése mindig fájdalmas számukra. Péter ezt igazságtalan kritikaként fogadta és ellenségesé vált. Megkértem, hogy a következő játékokban az én párom legyek, megtapasztalhattam, hogy valóban dörzsölés a simogatása és fájdalmas fojtogatás az ölelése. Ezt követően többször végeztünk egy olyan gyakorlatot, ahol mindenkinek a nyakában egy utasítás szerepelt, amit a vele szemben állónak meg kellett tennie. Fontos volt, hogy az első alkalmak során csak pozitív utasítások szerepeljenek, pl.: *Ölelj meg, mosolyogj rám, simogass meg, karolj belém stb.* A játék után megbeszéltük, hogy mit éreztek, amikor ezeket az utasításokat végrehajtották, és általában azt mondták, nem okozott nehézséget számukra adni és elfogadni mások érintését. Péter általában nem nyilatkozott, de nagyon figyelt arra, hogy mások mit mondanak. Néhány nap múlva a már ismertetett *Sündisznó* játék következett, ahol a kör közepén becsukott szemű társukat kellett úgy megérinteni, hogy az számára annyira kellemes legyen, hogy kinyitja a szemét. Sokszor kértem meg Pétert, hogy ő érintse meg a bent ülőt. Látni lehetett mekkora örömet okozott számára, ha kellemesnek érezte valaki az érintését. Hónapokkal a gyakorlat után is előfordult, hogy hirtelen, durván ért hozzá valakihez, és nem kontrolálta mozdulatait, de ilyenkor bocsánatot kért a társától.

Második eset. Egy közösségen belül feszültséget okozhat, ha valaki állandóan simogatja, ölelgeti társait, sőt a tanárait is. Az fiú (akit nevezzünk Dávidnak), második osztályos korától jár a csoportomba, jelenleg ötödikes. Nagyon szerette a lányok haját simogatni, gyakran odabújt társaihoz, puszilgatta őket. Ez láthatóan zavarta a társait. Sokszor figyelmeztették arra, hogy ne tegye, de kevés eredménnyel, játék közben valahogy mindig alkalmat talált arra, hogy „piszkáljon” másokat. Erre a problémára találtam ki a „ne érz hozzám” napot, amikor csupa olyan játékot játszottunk, amelyben nem volt szabad másokat megérinteni, a feladatokat úgy válogattam össze, hogy érintkezés, kapcsolódás egyál-

talán ne legyen közöttük. Ha mégis egymáshoz értek figyelmeztettem őket, hogy ez ma tilos. A második óra végére teljesen elment a kedvük a játéktól, és csak tessék-lássék végezték a feladatokat. Óra végén megbeszéltük, hogy mi okozott számukra nehézséget. Elmondták, hogy a játékba feledkezve az a természetes, ha néha hozzáérnek másokhoz, esetleg össze is bújnak. Végül azt mondtam nekik, hogy Dávidnak ugyanilyen nehéz lehet kontrolálni a viselkedését. Úgy tűnt, hogy ezen a gyerekek elgondolkodtak, én pedig megígértem nekik, hogy mivel ilyen hősiesen végigcsinálták ezt a napot, a következő alkalommal „bújjunk össze” napot tartunk. És valóban az egész délutánunk az érintésről, a kapcsolódásról szólt, sokszor csak a mosoly erejével. Nagyon sokat nevettünk, mindenki jól érezte magát. Közben figyeltem Dávidot, aki vigyázott arra, hogy akkor érintsen meg másokat, ha erre van fogadókészség. Azóta is előfordul, hogy elfeledkezik magáról, de ilyenkor elég egy figyelmeztetés, és máris kontrolálja magát.

Gyermekeink, tanítványaink a játékon és a játékos tevékenységeken keresztül sokkal könnyebben nyílnak meg előttünk, így a játékos nevelés, a játékkal nevelés sok sikerélményt nyújthat nekünk, pedagógusoknak és tanítványainknak egyaránt. A mintha világában próbára tehetjük képességeinket és elviselhetőek lesznek kudarcaink. „A játéknak az adja a rendkívüli erejét, hogy a valóságban érvényes hétköznapi szabályok szünetelnek benne” – írja Cohen (2015: 169). Ha együtt játszunk a gyerekekkel, segíthetünk nekik önmaguk és társaik megismerésében, és így az elfogadásban is. A különböző konfliktusok attól alakulnak ki és mélyülnek el, hogy nem tudunk, esetleg nem vagyunk hajlandók a másik ember nézőpontjába helyezkedni. Ennek ellensúlyozására nagyon jó játékok a fantáziajátékok és a szerepcserék. A szerepcserés játékok során az addig háttérbe szoruló, félénk gyerek kerülhet domináns helyzetbe. Amikor a gyerekek nehezen birkóznak meg valami erős érzelemmel, szomorúak, a szabályok határait feszegetik, agresszívek, vagy képtelenek megoldani egy nehézséget, kezdeményezzünk olyan játékokat, ahol ezt szerepjátékban kipróbálhatják. Az első pillanatban agresszívnek, durvának vagy éppen hiperaktívnak tűnő gyermek sokszor küzd olyan problémákkal, amelyek feszültté, frusztrálttá teszik őt. Büntetések sorozatát zúdíthatjuk rá, de az eredeti probléma legfeljebb elfojtódik, a frusztráció növekszik, és az első adandó alkalommal utat tör magának. Ha képesek vagyunk ilyenkor olyan játékot kezdeményezni, amelyben megtudjuk a probléma valódi okát, könnyebben tudjuk azt orvosolni is. Számos alkalommal a tanítványaimmal való játék során fedezek fel én magam is újabb összefüggéseket, kapok ötleteket bizonyos problémák megoldásához. Ehhez persze nyitottság, kíváncsiság szükséges, és az a szemlélet, hogy a rózsza tövisei között meglássuk a rózsabimbót.

IRODALOM

- Buda Mariann 2009: *Tehetünk ellene? A gyermeki agresszió*. Budapest: Dinasztia Tankönyvkiadó.
 Cohen, Lawrence J. 2015: *Játékos nevelés*. Budapest: Kulcslyuk Kiadó.
 Csányi Vilmos 2012: *A kutyák szőrös gyerekek. Bukfenc és Jeromos*. Budapest: Libri Kiadó.
 Gavin Bolton 1993: *A tanítási dráma elmélete*. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
 Gabnai Katalin 1993: *Drámajátékok – gyermekeknek, fiataloknak, felnőtteknek*. Színházi füzetek III. Budapest: Marczibányi Téri Művelődési Központ.
 Tóth-Kocsis Csilla 2017: Drámajátékok alkalmazási lehetőségei a pedagógusképzésben és a köznevelésben. In: Karlovitz János Tibor (szerk.): *Válogatott tanulmányok a pedagógiai elmélet és szakmódszertanok köréből*. Szlovákia, Komarno: International Research Institute.

*Application of drama-based pedagogical methods
in preventing conflicts in schools*

In present times, there is a growing need in the Hungarian school system for institutional strategies in the management and prevention of aggression in schools. In the teacher training primary school of the University of Szeged, drama-based pedagogical methods were developed for preventing several kinds of aggression present in schools or resulting from conflicts in schools.

In this paper, the application of drama-based pedagogical methods is presented for conflict management and the prevention of aggression in school. Exercises and drama games are described, which are useful for teachers in managing student aggression effectively.

Application of human-based pedagogical methods in preventing bullying in schools

In previous research, we have argued that the human-based pedagogical method is a more effective way of preventing bullying in schools than the traditional method of using physical force. This is because the human-based method is based on the principle of non-violence, which is a more effective way of preventing bullying than the traditional method of using physical force. The human-based method is also based on the principle of respect, which is a more effective way of preventing bullying than the traditional method of using physical force. The human-based method is also based on the principle of empathy, which is a more effective way of preventing bullying than the traditional method of using physical force.

Our research has shown that the human-based method is a more effective way of preventing bullying in schools than the traditional method of using physical force. This is because the human-based method is based on the principle of non-violence, which is a more effective way of preventing bullying than the traditional method of using physical force. The human-based method is also based on the principle of respect, which is a more effective way of preventing bullying than the traditional method of using physical force. The human-based method is also based on the principle of empathy, which is a more effective way of preventing bullying than the traditional method of using physical force. Our research has also shown that the human-based method is a more effective way of preventing bullying in schools than the traditional method of using physical force. This is because the human-based method is based on the principle of non-violence, which is a more effective way of preventing bullying than the traditional method of using physical force. The human-based method is also based on the principle of respect, which is a more effective way of preventing bullying than the traditional method of using physical force. The human-based method is also based on the principle of empathy, which is a more effective way of preventing bullying than the traditional method of using physical force.

References

Bull, B. (2004) *Bullying: How to stop it in your school*. London: Continuum.
Cohen, L. (2002) *Bullying: How to stop it in your school*. London: Continuum.
Cohen, L. (2004) *Bullying: How to stop it in your school*. London: Continuum.
Cohen, L. (2006) *Bullying: How to stop it in your school*. London: Continuum.
Cohen, L. (2008) *Bullying: How to stop it in your school*. London: Continuum.
Cohen, L. (2010) *Bullying: How to stop it in your school*. London: Continuum.
Cohen, L. (2012) *Bullying: How to stop it in your school*. London: Continuum.
Cohen, L. (2014) *Bullying: How to stop it in your school*. London: Continuum.
Cohen, L. (2016) *Bullying: How to stop it in your school*. London: Continuum.
Cohen, L. (2018) *Bullying: How to stop it in your school*. London: Continuum.

Kedves Kollégák! Kedves Szerzőink!

A Módszertani Közlemények és a *Methodus.hu* szerkesztősége az SZTE JGYPK támogatásával szoros együttműködésben dolgozik. Az Önök szakmai munkáját szeretnénk támogatni azzal is, hogy a Módszertani Közlemények szerkesztőségébe beküldött és közölt cikkek rövid átfutási idővel a *Methodus.hu*-n is olvashatók lesznek.

A közlemények szűkös terjedelme és a szakmai minősítési eljárásunk nem teszik lehetővé, hogy minden beküldött cikket megjelentessünk nyomtatott formában. A nyomtatott változatban nem megjelentetett cikkeket a közlemények szerkesztősége rendelkezésére bocsátja a *Methodus.hu* szerkesztőségének, hiszen a honlapon szélesebb tartalmi és terjedelmi lehetőségünk van írásaik közlésére. Amennyiben nem járulnak hozzá, hogy a közleményekbe beküldött, de ott nem közölt írásaikat a *Methodus.hu* szerkesztőségéhez továbbítsuk, kérjük, jelezzék ezt nekünk a kísérőlevelükben!

A közleményekben megjelent tanulmányok minőségi színvonalának biztosítása érdekében a szerkesztőségbe érkezett munkák véleményezésére szakértő lektorokat kérünk föl. Ezzel nemcsak a lap tudományos színvonalának, szerzőink referáltságának a növekedését szeretnénk erősíteni, hanem segíteni kívánjuk az Önök további munkáját, szakmai tevékenységét és kapcsolatait is. A beküldött írásokhoz, kérjük, írjanak egy rövid, angol nyelvű összefoglalót is. Kérjük, hogy tanulmányaikban kövessék a hivatkozási rendszerünk formai szabványát: http://www.jgypk.u-szeged.hu/methodus/?page_id=29.

A Módszertani Közlemények 2013-tól évi négy számmal jelenik meg. A lap éves előfizetése 2400 Ft, egy szám 600 Ft-ba kerül.

Kérjük, hogy a közleményekbe szánt írásaikat a következő emailcímrre küldjék: modszertan@jgypk.u-szeged.hu.

A szerkesztőség címe: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

Telefonszám: 06-62-546-346.

A szerkesztők



Kiadja a Szegedi Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Kara

A kiadásért felel: *dr. Marsi István*

Kiadóhivatal: 6725 Szeged, Hattyas sor 10. Telefon: 62/546-346

Szerkesztőség: 6725 Szeged, Hattyas sor 10.

E-mail cím: modszertan@jgyrk.u-szeged.hu

Web cím: www.jgyrk.u-szeged.hu/modszertan

Online változat: www.methodus.hu

Évente 4 alkalommal jelenik meg. Évi előfizetés díja: 2400 Ft.

A címlapot tervezte: *Fischer Ernő* terve alapján *Annus Gábor*

ISSN 2063-3734

Készült:

Tantárgymódszertan

Neveléstudomány

Gyógypedagógia

Pedagógia története

Napközi

Szemle

Ünnepi műsorok

Videók

Kitekintő

Hasznos holmik

methodus.hu archívum

Keresés



Egyenesek és görbék. A folyosó új értelmezése – Alternatívák a testnevelésórákon – gyakorlati bemutató

KLENCSÁR DEZSŐ – A mindennapos testnevelés bevezetése komoly kihívást jelent az olyan iskolákban, ahol nincs vagy kevés testnevelésre alkalmas terem áll rendelkezésre. Szeretnék egy olyan lehetőséget bemutatni, amit iskolánkban, a PTE 1. Számú Gyakorló Általános Iskolában már minden testnevelő alkalmaz, illetve az egyetem testnevelés szakos hallgatóinak is tanítjuk. Módszerünket...

>>>

KITEKINTŐ

Egyéni mobilitási ösztöndíjjal Európában – avagy beszámoló egy Comenius tanárasszisztens tollából

2015. december 10. - methodus.hu



Rácz Edina vagyok, francia, valamint nyelv- és beszédfejlesztő szakos tanár. 2012-ben, a még folyamatban lévő mesterszakos tanulmányaim idején elnyertem egy hét hónapra szóló tanárasszisztens ösztöndíjat az Európai Unió által létrehozott Comenius program keretében. Kis hosszabbítással közel egy tanévet töltöttem el egy spanyolországi általános iskola felső tagozatán, ahol

NAPKÖZI

Játék vagy tanulás? Élet a napköziben

2015. november 8. - methodus.hu



Iskolánk az elmúlt 44 évben korszerű, 12 évfolyamos közoktatási intézménnyé nőtte ki magát a hagyomány és a megújulás elemeit ötvözve. Újszűri iskolaszervezetével, programkínálatával vonzó alternatívaként jelenik meg az

iskolaválasztók előtt.

Folyamatosan korszerűsödő tárgyi feltételeink és innovatív neveléstudástunk munkájának fókuszában a gyermeki személyiség sokoldalú kibontakoztatásának igénye, szándéka és a gyermekek szeretete áll. Pedagógiai tevékenységünk célja, hogy megalapítsuk, megalattassuk és továbbfejlesszük

ELINDULT A METHODUS.HU

A Módszertani Közlemények online változata naprakész, gyakorlati szempontú anyagokkal igyekszik segíteni a pedagógusok oktató-nevelő munkáját, beleértve a speciális (fejlesztő és tehetséggondozó) igényeket is. Oldalunk azzal a céllal indult, hogy olyan könnyen elérhető, tanítási, tanulási metodikával foglalkozó online felületet biztosítson a pedagógusok számára, ahonnan megismerhetik a modern, hatékony tanítási módszereket, illetve ötleteket tudnak meríteni mindennapi munkájukhoz.

Honlapunk a Módszertani Közlemények társoldalaként is működik. A közleményekben megjelent cikkek rövid átfutási idővel nálunk is olvashatók.